

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**O PADRÃO E AS OUTRAS VARIEDADES
NO ENSINO DE ILE EM PORTUGAL
O CASO DO 12º ANO**

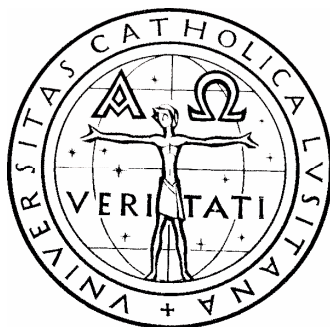
Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Línguas Estrangeiras Aplicadas
TEFL

Por

Raquel Margarida de Nogueira Baptista Travassos Cortez

Faculdade de Ciências Humanas

Setembro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**O PADRÃO E AS OUTRAS VARIEDADES
NO ENSINO DE ILE EM PORTUGAL
O CASO DO 12º ANO**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de Mestre em Línguas Estrangeiras Aplicadas
TEFL

Por

Raquel Margarida de Nogueira Baptista Travassos Cortez

Sob orientação da Professora Doutora Rita Queiroz de Barros

Faculdade de Ciências Humanas

Setembro de 2012

Resumo

Quando comparada com qualquer outro idioma, a língua inglesa assume hoje um papel sem precedentes. A importância e a dispersão geográfica que a acompanha, decorrente de factores políticos, históricos e económicos, reveste-se de contornos sócio linguísticos específicos, que devem ser problematizados e debatidos entre as entidades responsáveis pelo ensino de inglês como língua estrangeira, em Portugal. Esta dissertação propõe-se a verificar o papel da norma e das demais variedades da língua nesse contexto, analisando o programa do 12º ano de inglês e três manuais seleccionados. Sugere ainda uma unidade didáctica que procura colmatar ausência de variedades, promovendo o debate acerca das implicações sociais e políticas decorrentes desta problemática.

Abstract

When compared to any other language, English plays today an unprecedented role. Its importance and geographical dispersal, due to political, historical and economical factors, imply specific sociolinguistic traits, which should be questioned and discussed by the entities responsible for the teaching of English as a Foreign Language in Portugal. This dissertation aims to verify the role played by the norm and by the varieties of English within this context, by analyzing the 12th grade official program, as well as three selected syllabi. It also suggests a teaching unit which aims to compensate lacking varieties and to promote the debate of the social and political implications concerning this issue.

Agradecimentos

Uma dissertação, apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne sempre vários contributos. Desde o início, contei com a confiança e a disponibilidade de inúmeras pessoas. Sem aqueles contributos, esta investigação não teria sido possível.

À Professora Doutora Rita Queiroz de Barros, professora orientadora desta dissertação, agradeço o apoio, a partilha do saber e as valiosas contribuições para o trabalho. Agradeço sobretudo a compreensão e a disponibilidade manifestadas durante as diversas circunstâncias que acompanharam a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Isabel Casanova, por nunca me ter perdido de vista.

Aos professores da Universidade Católica Portuguesa do Mestrado em Línguas Estrangeiras Aplicadas, cujos conhecimentos contribuíram para uma oportunidade ímpar de crescimento académico e também pessoal.

Ao meu pai, por o ouvir afirmar, desde que me lembro, que é na sua cidade, Coimbra, onde se fala bom português.

Às minhas irmãs, por entenderem como ninguém estes três últimos anos.

Ao Miguel, pela sua ajuda preciosa nesta recta final.

Finalmente, e ainda que em planos diferentes, à mãe e à Teresinha, por terem estado sempre junto de mim.

Abreviaturas

AAVV – *African American Vernacular English*

AmE – *American English*

BrE – *British English*

E.U.A – Estados Unidos da América

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

LI – Língua Internacional

ME – Ministério da Educação

RP – *Received Pronunciation*

SE – *Standard English*

U.E. – União Europeia

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1	4
O inglês dos nossos dias – enquadramento histórico de um complexo de variedades	4
1.1. Para uma definição de norma-padrão	5
1.2. Origens e imposição de Standard English	9
1.3. A afirmação da variedade norte-americana	16
1.4. Os novos ingleses	18
1.5. O inglês internacional.....	25
1.6. Standard English na actualidade	29
Capítulo 2	33
O padrão e as outras variedades no 12º ano (continuação).....	33
2.1. Algumas considerações sobre a história do ensino das línguas estrangeiras.....	34
2.2. O programa oficial: análise de conteúdos.....	37
2.3. Os manuais: apresentação de uma amostra.....	49
2.3.1. Módulo um: A Língua Inglesa no Mundo	50
2.3.1.1. Conclusão da análise do primeiro módulo.....	55
2.3.2. Módulo dois: Cidadania e Multiculturalismo	56
2.3.2.1. Conclusão da análise do segundo módulo	58
2.3.3. Módulo três: Democracia na Era Global	59
2.3.3.1. Conclusão da análise do terceiro módulo.....	62
2.3.4. Módulo quatro: Culturas, Artes e Sociedade	63
2.3.4.1 Conclusão da análise do quarto módulo.....	68
2.3.5. Breves considerações sobre o suplemento <i>Extensive Reading</i>	69
2.4. Conclusão da análise dos manuais.....	70
Capítulo 3	75
As variedades (não) padrão na aula de ILE: uma proposta didáctica	75
3.1. Considerações sobre a unidade didáctica	76
3.2. Apresentação do plano das aulas.....	77
Conclusão	87
Bibliografia	90
Anexos.....	94

Introdução

Nas últimas décadas, e porque a língua inglesa se tornou num meio de comunicação de importância fundamental para as mais diversas finalidades, o interesse pela sua aprendizagem tem conhecido um crescimento exponencial. A globalização tornou urgente a existência e manutenção de um idioma que permita a inteligibilidade entre cidadãos de diversas nações, nas suas mais diversas práticas comunicativas. Mas ainda que a confirmação do inglês enquanto língua internacional seja, pelo menos no mundo ocidental, um dado adquirido para muitos, esta realidade levanta questões políticas, sociais e culturais.

Até à segunda metade do século XX, o objectivo principal do ensino das línguas estrangeiras era atingir a competência linguística, nas componentes *falar, escrever, ler e ouvir*. Entendia-se por competência linguística a capacidade de usar e compreender a língua, com o domínio das quatro competências acima referidas. Ainda que estes continuem a fazer parte dos objectivos do ensino de uma língua estrangeira, desenvolvimentos na área da Linguística na segunda metade do século XX (a partir das obras de John Searle -*Speech Acts*- e de J.L Austin -*How to do things with words*), vieram acrescentar explicitamente uma componente fundamental no ensino de uma língua. Saber elaborar frases correctamente não era suficiente – o aprendente deveria saber usar essas frases em contexto comunicativo. Começa a falar-se de competência comunicativa, ao invés de competência linguística. Uma vez que a comunicação ocorre sempre em algum contexto e cultura, não deverá ser separado destas realidades. Esta mais recente tendência aplica-se ao ensino das línguas em geral e, indiscutivelmente, aquelas que fazem parte do currículo nacional português são leccionadas partindo destas mesmas premissas. Por isso, o ensino e a aprendizagem do inglês implicam hoje um enquadramento diferente daquele que preside aos demais idiomas, devido a uma questão primordial: a heterogeneidade da língua inglesa, que tem não só uma norma e diferentes dialectos regionais, mas também um conjunto cada vez mais vasto de variedades mais ou menos importantes espalhadas pelo globo.

Em Portugal, os alunos convivem desde cedo com manuais que veiculam a variedade britânica, quer do ponto de vista linguístico, quer do ponto de vista cultural, sendo apenas adicional e progressivamente expostos à variedade americana durante o seu percurso escolar. A oportunidade de ter uma percepção mais ampla da diáspora da língua inglesa, só lhes é dada no ensino secundário.

Nessa etapa os programas manifestam a tendência clara para democratizar a exposição às variedades da língua inglesa, sugerindo recursos e temas que vão ao encontro do alargamento dos horizontes dos alunos. No entanto, a prevalência das variedades padrão americana e britânica (AmE e BrE) é indiscutível. O programa de 12º ano, que esta dissertação elege para análise, evidencia essa tentativa de abarcar a riqueza cultural e linguística do mundo anglófono, mas também fraqueja. Há lacunas importantes na descrição linguística de muitas das variedades, não focando as implicações sociais e políticas do uso das não padrão, nem estimulado o debate

O objectivo desta dissertação, através da análise do programa do 12ºano e de uma amostra de manuais do mesmo nível, é verificar a tendência para privilegiar alguma variedade linguística e cultural que lhe esteja associado, por meio do ensino, em detrimento de outras igualmente ricas e se esta atitude, consciente ou não, tolda a transmissão e aquisição de conhecimentos acerca de outras realidades também legítimas.

O capítulo 1 – O inglês dos nossos dias – enquadramento histórico de um complexo de variedades - começa por tentar esclarecer o conceito geral de norma-padrão. Acreditamos que esta é uma questão importante numa fase inicial, tendo por essa razão sido elencadas as suas características, o processo que conduz ao seu surgimento e as suas consequências. O capítulo segue descrevendo esse processo no caso da língua inglesa, designadamente os acontecimentos históricos, políticos e sociais de relevo nesse contexto e também aqueles que trouxeram este idioma até à posição em que se encontra actualmente. Neste plano destaca-se a afirmação da variedade norte-americana e o desenvolvimento dos chamados novos ingleses. Considerou-se também fundamental explicar o conceito de inglês internacional. Este capítulo termina com uma reflexão em torno do conceito actual de norma – padrão no inglês que, segundo Trudgill (1999), é uma variedade a par das outras.

O capítulo 2 – O padrão e as outras variedades no 12º ano (continuação) – integra parte da componente prática desta dissertação, designadamente a análise do programa e de uma amostra de três manuais, depois de uma breve descrição do percurso do inglês enquanto parte do currículo de estudos em Portugal. Nesta análise são também contemplados os livros de exercícios, os recursos áudio e dois suplementos de leitura extensiva, rematada por uma conclusão onde se frisa o tratamento das variedades da língua inglesa, em Portugal, na aula de inglês como língua estrangeira.

O capítulo 3, último desta dissertação – As variedades (não) padrão na aula de ILE: uma proposta didáctica - sugere uma unidade didáctica cujo objectivo principal é promover o debate das questões sociais e políticas associadas às variedades do inglês, sendo feita especial referência às variedades AAVE¹ e *Singlish*². Além de traçar os objectivos que subjazem à sua elaboração, faz igualmente a descrição do plano das duas aulas pensadas para noventa minutos cada, com a explicação das actividades.

Esta proposta radica, em última análise, na preocupação de que uma ideologia monodialectal e monocultural ponha em causa a aquisição democrática de conhecimentos. Esta dissertação não sugere apenas o alargamento a outras realidades do mundo anglófono - pretende sobretudo envolver alunos, professores e entidades responsáveis pelo ensino da língua num debate que promova um despertar para questões que vão muito para além da diversidade linguística.

¹ African American Vernacular English

² Variedade do inglês de Singapura.

Capítulo 1

O inglês dos nossos dias – enquadramento histórico de um complexo de variedades

Após uma definição do conceito de norma-padrão, que julgamos ser primordial para o tema desta dissertação, o presente capítulo propõe-se enquadrar o complexo linguístico que o inglês é hoje, através de uma breve resenha que abordará os acontecimentos externos da história da língua, relevantes para esta dissertação. Nest dissertação não se esquecerá o papel como língua internacional por excelência e tentar-se-á sistematizar a situação actual.

1.1. Para uma definição de norma-padrão

No standard language is ever completely immune to variability. No variety of language ever stands still, or is used by everyone in exactly the same way, not even the standard variety.

Crystal (2005:224)

Ainda que nos afecte a todos, o fenómeno da norma-padrão é desconhecido pela maioria dos falantes e geralmente pouco debatido. De facto, e como sublinha Joseph (1987: Forword), mesmo as definições de norma-padrão constantes da bibliografia são frequentemente incompletas. É geralmente descrita como um dialecto ou uma variedade a par com outras, a variedade mais compreendida na comunidade linguística em que é usada aquela que detém maior prestígio ou então a variedade oficial da língua, usada pelo governo. E, mesmo que hoje se encontrem já algumas definições mais abrangentes, e por isso mais satisfatórias, será sempre redutor esgotar este conceito numa definição que ignora a sua criação e as implicações que apresenta.

O objectivo deste capítulo não será, portanto, encontrar uma definição inquestionável do conceito, mas antes constituir um ponto de partida para o trabalho prático desta dissertação, cujo tema implica a consideração do fenómeno da norma-padrão. De facto, procurando sistematizar algumas das suas características, o processo da sua criação e as suas implicações, conseguir-se-á uma base mais sólida para a discussão das escolhas do objecto de estudo no ensino do inglês. Parece-nos ainda fundamental que se integre esta questão num quadro amplo, que não se cinja apenas à língua inglesa. Nesta análise tentaremos assim caracterizar a norma-padrão e descrever o processo de padronização de uma língua e suas consequências.

Quando nos iniciamos na aquisição gradual da nossa língua materna, não percebemos a importância que a norma-padrão terá na nossa vida enquanto veículo de comunicação e compreensão do mundo que nos rodeia. Num primeiro momento, estaremos expostos à língua da nossa família mais próxima, mas, ao ingressarmos na vida escolar, alargaremos os nossos horizontes e teremos a possibilidade de adquirir, se ainda não iniciámos esse processo, aquela que é considerada a norma-padrão: a maneira de falar e escrever que a nossa comunidade considera mais correcta. Quando ela existe, todos os falantes reconhecem a existência de uma variedade com mais prestígio, hoje teoricamente acessível a todos através da escola ou dos meios de comunicação. Seremos assim conduzidos a seguir um modelo instituído por aqueles que a sociedade investe como autoridades, por agentes com prestígio cultural e académico que garantem a legitimidade de seu comportamento linguístico. Os meios de comunicação ocupam também um papel de destaque na promoção e uniformização de uma língua. Aliás, a definição proposta por Mira Mateus e Cardeira para o conceito em questão, aponta precisamente neste sentido (2007: 21), afirmando que “Historicamente, a norma-padrão é uma modalidade linguística relativamente unificada que, controlando a variação dialectal inerente aos sistemas linguísticos, se tornou um veículo de comunicação nos *media* e no ensino”. Mais adiante, as duas autoras definem-na ainda como a modalidade linguística escolhida por uma sociedade enquanto meio de comunicação, sendo, portanto, simultaneamente um modelo e um padrão supradialectal (Mateus e Cardeira, 2007: 21).

James Milroy (2006: 13) identifica três aspectos fundamentais na conversão de uma variedade em norma-padrão de uma língua. Em primeiro lugar, e mais uma vez, a norma tem de gozar de um bem-sucedido grau de uniformização conduzindo à supressão de outras variedades, que são rejeitadas por diversos critérios, sendo a uniformização valorizada em detrimento da variação e assim desde logo atribuindo um grau de idealização ao produto deste processo.

Aliás, e de acordo com Milroy, o êxito da implementação da norma-padrão de uma língua depende da variedade escrita da mesma e ainda da produção de uma literatura metalinguística que a difunda e defenda. Esse é o segundo requisito. Em causa estão, portanto, textos literários ou documentos oficiais, por um lado, mas também, por outro, gramáticas, dicionários ou manuais escolares, elaborados por entidades de grande peso cultural que, ao codificarem uma variedade, a legitimam.

Por fim, Milroy reconhece que a existência de uma norma inibe a mudança linguística. Apesar da força da palavra “inibição”, a história testemunha a

impossibilidade de evitar a mudança, o que nos leva a um clima de tensão interessante entre as forças de manutenção de uma língua e as da aceitação da mudança.

Conclusões semelhantes podiam ser extraídas do trabalho de Joseph sobre o conceito em apreciação (1987, Introduction). Este autor discrimina minuciosamente os pressupostos de surgimento de um padrão linguístico e as suas principais funções, sistematização esta de qual destaco as seguintes ideias:

- 1) O surgimento de uma variedade padrão pressupõe a coexistência de um sistema de dialectos em oposição. Os falantes das diferentes variedades da língua reconhecem a existência dessa diversidade, sendo que distinguem um dialecto dos restantes, valorizando-o.
- 2) Para existir uma variedade padrão, esta terá de estar codificada, isto é, legislada, registada e disponível para os seus falantes, estando assim assente na vertente escrita. A sua codificação, que lhe confere estabilidade ao longo do tempo, implica a legitimação por entidades com um papel cultural de grande importância na comunidade. As forças de mudança linguística, que neste caso devem ser entendidas como desenvolvimentos, reformas, modernizações ou planeamentos, devem ser igualmente apoiadas por pessoas ou entidades com um peso cultural preponderante dentro da comunidade.
- 3) Para além da modalidade escrita e da codificação, o estatuto de norma-padrão implica a sua utilização em contextos culturais de prestígio – a norma-padrão é, por exemplo, a língua do ensino, da produção literária e da produção científica
- 4) Uma variedade padrão deve poder ser traduzida para outras línguas também reconhecidas como padrão.

Do sumário feito nos últimos parágrafos, importa ainda ressaltar que a padronização linguística tem por objectivo a fixação da língua, a sua uniformização no tempo e no espaço. Importante sublinhar é também o facto de a conversão de um dialecto em norma não resultar de ele ser objectivamente “melhor” que os demais. Com efeito, o prestígio de uma variedade linguística, apenas acompanha a ascensão de uma determinada classe social, intimamente ligada ao poder e ao saber. Qualquer variedade linguística pode, portanto, emergir como norma - o que determina a sua selecção não são critérios linguísticos, mas sim o seu uso por uma classe específica, com uma

posição cimeira na hierarquia social. Quando este dialecto começa a impor-se, passa a ser utilizado com cada vez mais frequência e por mais falantes, estendendo-se à literatura, aos documentos oficiais e outros contextos de prestígio; pode então ser codificado e registado, em dicionários e gramáticas, e, a prazo, tornar-se a língua franca do ensino em toda a comunidade, sendo transmitido de geração em geração.

Intimamente ligada à questão da padronização está a questão do nacionalismo. De facto, ainda que num plano por vezes inconsciente, a norma-padrão apresenta-se não apenas com a função comunicativa que objectivamente tem, mas também como uma espécie de património, sobre o qual reagimos emocionalmente quando o sentimos de alguma maneira ameaçado. Veja-se toda a polémica gerada sobre o acordo ortográfico recentemente instituído em Portugal, que tem dado azo à promoção de repetidos movimentos de “protecção da nossa língua”. Daqui podemos inferir que a língua, sobretudo a norma-padrão, não é apenas um sistema linguístico, mas também um factor de união de uma comunidade, a par com a cultura e tradição. E da mesma maneira que assistimos a diversas iniciativas para preservar os costumes e os valores das comunidades, a língua é objecto de defesa por parte dos seus falantes.

Uma vez codificada e legitimada, a língua padrão serve de instrumento à promoção da identidade colectiva de cada comunidade. Qualquer forma de variação é entendida como deturpação, como uma ameaça à estabilidade da qual fazem parte um conjunto de valores que nos definem enquanto nação ou comunidade. A existência de uma norma, resultado da sobrevalorização de uma variedade em relação a outras com base em critérios não linguísticos, corresponde também à criação da ideia de identidade nacional, a par de valores e tradições seculares.

Desta situação resulta naturalmente um clima de tensão entre as forças de manutenção da língua e as da aceitação da mudança, assim como consequências de impacto significativo.

Estas questões são indiciadas por Joseph nos seguintes termos (1987: vii):

Modern nation states normally have a standard language in addition to other varieties, and this standard is popularly thought to be THE language, the dialects being corrupt deviations from it. Standardization, therefore, is influential in the way we evaluate our own usage and that of others, and it has many other socio-political consequences

Da afirmação de Joseph podemos concluir que à norma-padrão e às outras variedades da mesma língua estão associados juízos de valor com consequências

sociopolíticas. De facto, se o critério de selecção de uma variedade linguística como norma-padrão tem por base questões sociais e não linguísticas, então a sua padronização implica o favorecimento de quem a fala em detrimento de quem usa outro dialecto. Promove-se assim, por um lado, um sentimento de elitismo pelos falantes da norma e, por outro, de ostracização por parte dos restantes falantes. Estas duas posturas trarão invariável e respectivamente benefícios e desvantagens aos seus utilizadores, interferindo nas mais diversas áreas da sua vida. Para além disso, e mesmo sendo a norma-padrão, em estrito rigor, uma idealização, que não está em conformidade com o uso real, a maioria fala de facto de outra forma - e esta realidade poderá atirar estes falantes para uma situação de desfavorecimento e de inferioridade, que em muitas situações condiciona a sua vida³.

Relativamente a questões políticas, o uso de uma determinada variedade pode servir para prevenir ameaças à autonomia de certas regiões ou nações (domésticas ou internacionais). A título de exemplo, na vizinha Espanha, o catalão e o basco servem esse propósito, ao promoverem a unidade / identidade, baseada, entre outros factores, nessa língua comum.

No trabalho prático desta dissertação iremos perceber se a consciência destas consequências influenciam, de alguma maneira, a escolha feita numa sala de ILE, em Portugal, por parte de quem tutela a educação no nosso país.

1.2. Origens e imposição de Standard English

“A standard exists to avoid dangers of variability. (...) We require our coins to be of a fixed shape, weight, and design, to safeguard ourselves against forgery. In relation to language, where the primary aim is to communicate meaning, the danger we face is breakdown in comprehension, which might range from a mild problem of mutual understanding, to total unintelligibility.”

David Crystal (2005: 222)

Se bem que ainda reais, os perigos decorrentes da variação linguística que Crystal refere (2005: 222) são hoje certamente menores do que em tempos mais remotos. Num

³ Note-se, contudo, que William Labov introduziu a distinção entre “overt prestige” e “covert prestige”. O primeiro é tipicamente associado ao comportamento linguístico da classe económica e socialmente dominante, tipicamente presentes em contextos educacionais e nos media. O chamado “covert prestige” tem conotações mais locais e refere-se a formas de discurso altamente valorizadas em pequenos grupos ou comunidades, funcionando como uma marca de solidariedade entre grupos.

período que se estende do século XII ao século XV, Inglaterra conheceu um momento de rápida mudança linguística, motivada não só mas sobretudo por factores externos à própria língua. Assistiu-se a mudanças a nível lexical, com a introdução de vocábulos de origem francesa e latina, mas também a importantes alterações a nível da gramática, da pronúncia e da ortografia (Baugh e Cable: 1994). Perante este cenário de mudança tão acentuada e rápida, em que o inglês se apresentava adicionalmente com variedades francamente diversas nas diferentes regiões do país e arredado de qualquer contexto de prestígio, parecia impossível encontrar uma norma-padrão, algo que unisse e criasse consenso entre um já considerável número de falantes.

Vejamos este curioso exemplo da primeira metade do século XV, relativo à palavra *church*. Para assistir à missa dominical, alguns fiéis dirigir-se-iam a uma *kirk*, no norte, outros a uma *church* (no sul) para assistir ao serviço religioso. Esta curiosa variação da palavra (Baugh e Cable, 1993: 187) mostra uma nação unida na sua prática religiosa, mas com realidades linguísticas bem diferentes. Para além disso, o registo escrito da língua dependia, à época, dos escribas, cuja prática linguística e de escrita resultava da sua proveniência geográfica. Estes escribas difundiam assim diferentes variedades, com mais ou menos impacto, contribuindo para perpetuar a inconsistência linguística. Por isso, nas dificuldades comunicativas sentidas entre os falantes desta comunidade estão reunidas as condições para a emergência de uma norma-padrão, cuja necessidade parecia imperiosa.

Se dos muitos dialectos falados no período do *Middle English* (*Nothern, East Midland, West Midland e Southern*) nenhum podia ser apontado como a norma-padrão, também é certo que vai ser neste mesmo período que poderemos observar a emergência de um padrão linguístico em Inglaterra, facto que decorre dos aspectos políticos, sociais e económicos que caracterizaram a conjuntura estabelecida no século XV.

De acordo com alguns autores, como é o caso de Leith (1997), podemos associar a emergência de uma norma-padrão da língua inglesa à classe mercantil de Londres surgida em finais da Idade Média. Numa vaga de migrações assiste-se à afluência à capital de um número considerável de imigrantes oriundos das *East Midlands*, que vêm a tornar-se prósperos comerciantes; esta prosperidade financeira deu azo a importantes movimentações sociais, permitindo a ascendência daquela camada burguesa na hierarquia social. Dessa forma o dialecto destes imigrantes bem-sucedidos passou a gozar de prestígio, começando a destacar-se pela sua ligação ao poder social e económico.

Esta variedade do inglês era, portanto, um dialecto medieval da zona das *East Midlands*, associado mais precisamente a Norfolk num primeiro momento, depois a Northhamshire, Leicestershire e Bedfordshire, e no século XIV já considerado um natural de Londres (Leith, 1997: 38). Aí as classes mais baixas falariam uma outra variedade local, própria do sudeste de Inglaterra, que Leith aponta como sendo um antepassado do *Cockney*. E é precisamente a partir desta estratificação linguística da Londres medieval que se criam as bases para a valorização de uma variedade do inglês em relação às demais - no final do século XIV, o dialecto *East Midland* começava já a afirmar-se como uma variedade de prestígio.

Depois de 1430 a variedade londrina das *East Midlands*, passa a ser usada em documentos oficiais e do governo pela pena dos escribas da Chancelaria régia, apesar de tolerar alguma variação regional. Este gabinete de apoio ao rei começou como um número reduzido de escribas que viajavam pelo país com o monarca e preparavam os seus documentos, para depois se estabelecer permanentemente em Westminster, num pequeno espaço ligado à capela régia, onde os capelães se dedicavam, para além dos seus deveres religiosos, a escrever a correspondência do rei (Fisher, 1996: 39). Com o tempo a Chancelaria tornou-se na agência a quem o rei confiava a parte administrativa do seu governo, abarcando até ao final do século XVI praticamente toda a burocracia nacional, emitindo a legislação, assim como a grande maioria das proclamações oficiais e dos registos dos trabalhos ou assuntos parlamentares.

No que diz respeito à história do inglês, a importância de Chancelaria régia prende-se sobretudo com o seu papel no estabelecimento da norma-padrão desta língua, no plano da escrita (ortografia e aspectos gramaticais). Os documentos emitidos a partir de 1430 permitem verificar os esforços colectivos dos monges escribas na uniformização da ortografia de então. Foram portanto as escolhas pessoais feitas por este grupo que terão ditado a futura norma. De facto, ainda que outras variedades tivessem alcançado algum nível de padronização, foram rapidamente ultrapassadas pela variedade utilizada pela Chancelaria régia, que produzia uma quantidade considerável de documentos para a época (Crystal, 2003b:41). Assim, se bem que na sequência de uma aceitação mais tácita do que explícita (Leith, 1997: 40), o chamado *Chancery English* acabou por se transformar na convenção adoptada pelos impressores em finais do século XV.

Outra razão é ainda apontada para a selecção de variedade da zona de *East Midlands* como padrão neste período: o facto de as universidades de Cambridge e

Oxford distarem apenas sessenta milhas da capital londrina (Leith,1997: 39), com ela formando um triângulo onde tal dialecto era provavelmente utilizado, sobretudo como língua franca em grupos sociais constituídos por indivíduos com grande mobilidade. Assim sendo, a propagação do dialecto *East Midland* de finais do século XIV pode também decorrer de razões práticas de comunicação.

Não obstante serem indiscutíveis os indícios de transformação do dialecto *East Midland* em padrão escrito já no século XV, William Caxton, o primeiro impressor inglês, lamentou ainda a variação linguística existente, que considerava em nada facilitar a sua tarefa, ansiando explicitamente por um dialecto que pudesse ser entendido por todos. Caxton ilustra estas preocupações no prólogo da sua tradução de *Eneida*, de Virgílio (*apud* Crystal, 2003b: 57):

(...) And that comyn englysshe that is spoken in one shyre varyeth from a nother. In so moche that in my days happened that certain marchauntes were in a shippe in tamyse [Thames] for to haue sayled ouer the see into zelande/ and for lacke of wynde thei taryed ate forlond [Foreland] and wente to lande for to refresh then And one of theym named sheffelde a mercer cam into an hows and axed [asked] for mete and specyally he axyd after eggys And the good wyf answerde. that she coude speke no frenshe. And the marchaunt was angry. for he also coude speke no frenshe. but wold haue hadde egges / and she vnderstode hym not /And thenne at laste a nother sayd that he wolde haue eyren / then the good wyf sayd that she vnderstod hym wel /Loo what sholde a man in thyse days now wryte. egges or eyren/certainly it is harde to playse euery man / by cause of dyuersite & change of langage.

O problema de Sheffield surge porque *egges* era uma forma do norte, derivada do *Old Norse*, ao passo que *eyren* era a forma utilizada no sul, decorrente do *Old English*. Curiosamente, esta passagem mostra também a inconsistência de Caxton, sobretudo no que diz respeito a ortografia, pontuação e letras maiúsculas.

Não obstante estas preocupações, e porque a imprensa, sediada em Londres, foi pouco a pouco ganhando importância na reprodução de documentos legais, administrativos, oficiais e educativos, Caxton claramente herdou o padrão já relativamente estável dos escribas da Chancelaria régia, que durante décadas trabalharam na escrita de documentos oficiais. Assim sendo e a prazo, a imprensa promoveu a divulgação da norma da Chancelaria régia, fazendo uso das novas possibilidades de reprodução de textos que a tecnologia dos caracteres móveis veio permitir, ainda que nem todas as características da Chancelaria tivessem sido adoptadas pelas casas impressoras (Crystal, 2003b:41)

A introdução dos caracteres móveis teve, portanto, um impacto considerável no estabelecimento de uma norma. Pela disseminação de uma única variedade, encontraria-se finalmente alguma estabilidade e, quem sabe, a possibilidade da fixação da língua que tantos críticos virão a advogar nos séculos que se seguiram. De facto, e como refere McArthur (2003: 109), a língua começa a ser vista como algo que se poderá fixar:

The printing press, which antedated the Industrial Revolution by some three hundred years, was nonetheless a prototype of mechanized mass production. The preparation of text, paper, and ink, the process of printing and binding, and the stacking and delivery of finished books and pamphlets, etc., was facilitated by the increasingly proficient use of fixed shapes and sizes of materials. As a result language came to be regarded as something which – like metal type – might be “fixed”.

Por volta do século XVI encontramos esta variedade consolidada inclusivamente na literatura, o que constituiu mais um factor favorável ao processo de padronização. Se nos debruçarmos sobre a literatura dos dois séculos anteriores, verificamos uma sistemática variação importante a nível lexical, gramatical e ortográfico, assim como a consciência deste facto, como aliás testemunha este curioso excerto de *Troilus and Criseyde*, de Chaucer (Book V, 1793-1796):

And for ther is so greet diversitee
In English and in wryting of our tonge,
So preye I God that noon miswryte thee,
Ne thee mismetre for defaute of tonge.
And red wherso thou be, or elles songe,
That thou be understonde I God biseche!⁴

No tempo de Shakespeare, já a variação regional era infinitamente mais ténue. De facto, até já era possível quebrar a norma com propósitos estilísticos, em particular para representar dialectos de pessoas de regiões distantes ou de certos grupos sociais particulares, a quem são associadas certas características (Leith, 1997: 41). Estas

⁴And because there is such great diversity in English and in the writing of our speech, so pray I also to God that none copy you inaccurately nor mar your meter through defect of his tongue. Wherever you be sung or read, beseech God that you be understood

<http://machias.edu/faculty/necastro/chaucer/translation/tr/tr5.html>

diferenças eram já verificáveis na Idade Média, mas o autor corria aí o risco de os seus propósitos não serem entendidos por todos os públicos e de um escriba, ao pegar no seu texto, modificá-lo para o seu próprio dialecto, anulando essa diversidade. No século XVI esse já não era o caso e surgem mesmo, por oposição, os estereótipos ligados as galeses, escoceses ou irlandeses, entre outros. São geralmente estereótipos negativos, a que estão associados o papel do bobo e do palhaço (Leith, 1997:41) - todo o discurso que foge à norma é considerado grosseiro e simplório, percepção que aliás se mantém presente no imaginário de todos em novelas, séries de televisão ou mesmo na sétima arte. De facto, o fenómeno de aceitação de uma norma, mesmo que usada por uma minoria, implica a rejeição das outras variedades.

Mas recordemos que no século XVI esta norma era ainda exclusiva da escrita, não existindo um padrão no plano da oralidade, apesar de indícios das primeiras preocupações relativamente à pronúncia (Leith, 1997: 42). Os estudiosos da fonética identificavam já discrepâncias entre a escrita e os sons, mas a questão da pronúncia levantava ainda grandes incertezas. Sem guias ou modelos a seguir, a norma falada acabou por mais uma vez ficar associada a um determinado grupo social. Alguns especificam a base destes modelos de pronúncia como estando sediada na corte, em Londres; outros, como Puttenham, em 1589, referem o triângulo mais vasto de Londres-Oxford-Cambridge; mas a pronúncia prestigiada estava inequivocamente associada às classes mais poderosas ou aos mais letrados. Pode por isso defender-se que, no final do século XVI, temos uma norma-padrão escrita e algumas formas de oralidade com mais prestígio, promovidas por uma elite.

Não obstante o percurso descrito e a admissão feita para a emergência de uma norma-padrão em Inglaterra já no século XVI, variedade que hoje conhecemos como *Standard English*, esta não é uma questão fechada. Em obra datada de 2000 (*The Development of Standard English. 1300-1800*) Laura Wright sumaria os motivos para reabrir esse debate em investigação mais recente. Questiona, por exemplo, por que razão os londrinos mudaram o seu dialecto no sentido do de imigrantes oriundos de outras zonas; se a chancelaria régia poderá ser a única fonte de propagação e consolidação da norma; a eventual relevância do triângulo Oxford – Cambridge – Londres, uma vez que, tanto à época como hoje, o inglês dessa zona difere muito de *Standard English*. Tais estudos também questionam se as imigrações para Londres tiveram efectivamente o impacto que se reclama e se os contactos pessoais entre

negociantes de Londres e das províncias não terão surtido maior efeito. As fontes e emergência de *Standard English* não são, portanto, questões fechadas.

Para além disso, a variação que Caxton lamentava não se esgotou no seu tempo. No século XVI essa questão surgia associada a queixas sobre a falta de adequação do inglês a contextos funcionais de prestígio, quando comparado quer com as línguas clássicas - o latim e o grego -, quer com vernáculos modernos como o italiano ou o francês: era visto como uma língua carente de vocabulário eloquente e elaborado.

Esta preocupação perdura até ao século XVIII, momento em que Jonathan Swift escreve “A Proposal for Correcting, Improving and Ascertaining the English Tongue” (1712). Preocupado com o ritmo da mudança do inglês, Swift apela à fixação da língua, de modo a evitar as corrupções e os abusos a que estava diariamente sujeita. A sua solução passava pela criação de uma academia semelhante à dos franceses que, para além de corrigir as imperfeições, conseguisse travar a constante mudança linguística:

But what I have most at Heart is, that some Method should be thought on for ascertaining and fixing our Language for ever, after such Alterations are made in it as shall be thought requisite. For I am of Opinion, that it is better a Language should not be wholly perfect, that it should be perpetually changing (1712: 31)

Esta proposta de criação de uma Academia, que já havia sido anteriormente manifestada por grandes vultos da cultura inglesa como Dryden ou Defoe, nunca chegou a ser concretizada. Ainda assim, perdurou a ideia de uma língua ávida por alguma estabilidade ou, pelo menos, por alguma consistência - e nada melhor do que os dicionários e as gramáticas para auxiliarem nesta tarefa. O século XVIII é, portanto, um século em que o prescritivismo ganha um peso considerável, desenvolvendo-se decisivamente a actividade lexicográfica que vinha já de seiscentos, com a publicação, em 1604, daquele que é considerado o primeiro dicionário monolíngue inglês, da autoria de Robert Cawdrey (Casanova, 2006:16) O trabalho mais significativo deste período é *A Dictionary of the English Language*, publicado por Samuel Johnson em 1755, com cerca de 40.000 entradas e definições bem elaboradas.

As preocupações prescritivas foram uma constante no século XVIII, desembocando ainda no registo de regras da escrita, parte das quais se mantêm até hoje. No entanto, não houve sucesso semelhante na questão da oralidade. É nesta altura que se dá a revolução industrial e com ela as migrações em massa para as grandes cidades. Todos trazem consigo os seus dialectos, acentuando-se a variação e mudança no plano

da oralidade. Mas, com os avanços tecnológicos na área da impressão e a massificação da educação que então se inicia, a codificação da escrita conclui-se, sendo inequívoca a existência de um modelo de correcção que se transformou numa marca social ainda hoje real: é aquele que é conhecido como *Standard English*

1.3. A afirmação da variedade norte-americana

“[Americans] invent all sorts of nouns and verbs, and make words that shouldn’t be”

Príncipe Carlos de Inglaterra (1995)

O primeiro grande passo na exportação do inglês para o continente americano dá-se naturalmente com a chegada dos primeiros peregrinos à América do Norte, nas últimas décadas do século XVI. No entanto, só em 1607 houve um primeiro povoamento bem sucedido. Estes colonos permanentes instalaram-se em *Jamestown*, sendo seguidos treze anos mais tarde por um grupo de puritanos, passageiros do conhecido *Mayflower*, que se estabeleceram na zona de Nova Inglaterra.

É portanto durante o século XVII que a língua inglesa começa a espalhar-se pelos actuais E.U.A. (e pelas Caraíbas), sendo já notório o comércio de escravos e o consequente desenvolvimento de *pidgins*⁵ de contacto, resultantes da simplificação e mistura do inglês com as línguas nativas em presença, que a prazo deram origem a crioulos de base inglesa.

No século XVIII chegam aos E.U.A. mais imigrantes do norte da Irlanda e alguns escoceses, assim como outros colonos de proveniência diversa: os espanhóis ocupam as zonas este e o sudoeste, os franceses o norte e o estado de Luisiana, os holandeses estabelecem-se na zona da actual Nova Iorque e os alemães encontram nova morada na Pensilvânia. Pelo sul continuam a entrar os escravos vindos de África. Um século mais tarde, uma grande onda de imigração traz mais europeus ao novo continente, que fugiam da pobreza, de revoluções falhadas ou mesmo da fome. Da Europa central chegam em particular judeus, nas últimas décadas do século XIX. O impacto destes novos “americanos” é evidenciado pelos números: nas primeiras duas décadas do século XX, três quartos de milhões de pessoas entraram nos E.U.A..

⁵ Variedade linguística simplificada composta por elementos de duas ou mais línguas e utilizada como forma de comunicação entre comunidades linguísticas diferentes.

Falamos já de uma população estimada de 75 milhões e que vem a duplicar meio século depois (Crystal, 2003a: 35).

Foi também logo no século XVIII que surgiram do outro lado do Atlântico preocupações relativamente à correcção e a um padrão linguístico local. De facto, não obstante uma diferenciação linguística forçosamente iniciada a partir de 1607, só em 1789 Noah Webster propõe a criação de um padrão americano na obra *Dissertations on the English Language*. Para Webster a criação de um padrão americano não era apenas uma questão de honra - i.e. uma nação independente, com um governo e instituições próprias, deveria ter a sua própria língua -, mas também uma questão de bom senso - a nação inglesa, tal como a sua língua, afigurava-se decadente. Webster alegava ainda razões práticas para a definição de um padrão linguístico local: a distância geográfica entre as duas nações tornava absurdo um modelo de nação tão distante. A estas preocupações nacionalistas e geográficas acrescia o surgimento de novas palavras ligadas a áreas do conhecimento, não partilhadas pelos britânicos e que necessitavam de alguma protecção (Crystal, 2003b: 80)

Neste contexto, Webster começou por advogar reformas radicais, mas, a pouco e pouco, ganhou moderação (*apud* Crystal, 2003b: 80)

No great change should be made at once, nor should any change be made which violates established principles, creates great inconvenience, or obliterates the radicals of the language. But gradual changes to accommodate the written to the spoken language, when they occasion none of those evils, and especially when they purify words from corruption, improve the analogies of a language and illustrate etymology, are not only proper, but indispensable.

Webster desejava, portanto, fixar a língua mas recebia as novas palavras com entusiasmo. O seu dicionário não continha informação etimológica, mas colocava já as formas de pretérito e o particípio passado dos verbos fortes, assim como anexos relativos a pesos e medidas e ao número de habitantes dos E.U.A.. No que diz respeito à ortografia, encontram-se já alterações relativamente à norma inglesa, que perduram até aos dias de hoje, como a supressão de <-u> em palavras terminadas em <-our>, (*favour/favor*) ou a substituição da terminação <-er> por <-re> (*center / centre*).

Este primeiro dicionário de Webster não foi recebido por todos com entusiasmo. Questionava o trabalho de um lexicógrafo respeitado (Johnson) e reclamava superioridade relativamente às convenções britânicas, ainda consideradas por muitos como uma referência e um modelo a seguir. Em 1828 Webster lança um novo dicionário, *An American Dictionary of the English Language*, com mais de 70,000

entradas, em que inclui novos termos e significados que tinham nascido ou que tinham sido modificados nos E.U.A.. Relativamente à pronúncia, Webster optou por tomar como modelo a de Nova Inglaterra, sendo as outras ignoradas ou consideradas incorrectas.

A par do surgimento destes e outros dicionários, anunciam-se também, na viragem para o século XIX, discussões sobre a emergência de uma literatura norte-americana. Começa assim a reclamar-se uma independência cultural face à Grã-Bretanha, e o tempo traz novos escritores como James Fenimore Cooper (1789 – 1851), Edgar Allan Poe (1809 – 1849), Walt Whitman (1819 – 1892) ou Harriet Beecher Stowe (1811 – 1896), autora de *Uncle Tom's Cabin* (1852), retratando já temas do imaginário americano.

A validação linguística almejada pelos americanos e resumida nos parágrafos anteriores faz sentido se pensarmos a língua como ferramenta de união de uma nação - uma pátria, uma língua, uma identidade. De facto, as motivações de publicação dos dicionários (e de gramáticas) e a preocupação subjacente pela padronização não se atêm aos estudiosos da língua: elas revelam a consciência das diversas variedades e da sua ligação a diferenças sociais no falante comum. Presentemente a variedade americana é, sem dúvida, a mais poderosa e influente no mundo (Kirkpatrick, 2000: 55). Esta soberania justifica-se pela influência dos E.U.A, posição esta que funciona como veículo de promoção da sua cultura, particularmente no que diz respeito à indústria cinematográfica e à música, instrumentos indiscutíveis na propagação desta variedade. Por fim, não poderá ser esquecida a associação do AmE às novas tecnologias indispensáveis actualmente.

Nesta secção resumiu-se, portanto, o surgimento de um *Standard American English*.

1.4. Os novos ingleses

Of all modern languages, not one has acquired such great strength and vigour as the English... [it] may be called justly a language of the world: and seems, like the English nation, to be destined to reign in the future with still more extensive sway over all parts of the globe.

Jakob Grimm (1852) *apud* Crystal (2003b: 112)

A transposição do inglês para a América do Norte foi apenas um primeiro passo na expansão ultramarina duma língua que é hoje global.⁶ De facto, e de acordo com estimativas recentes, o inglês é hoje falado como língua nativa por aproximadamente 350 milhões de pessoas em todo o mundo, nas Ilhas Britânicas, América do Norte, Austrália, Nova Zelândia, Caraíbas e África do Sul (Jenkins, 2006: 15). Centenas de milhões de pessoas falam-no ainda como segunda língua, designadamente nalguns países africanos e no sul e sudeste da Ásia, ilhas do Pacífico, do Índico e Atlântico.

Jennifer Jenkins identifica dois momentos cruciais desta difusão do inglês pelo globo (2006: 5):

We can speak of two dispersals, or diasporas, of English. The first diaspora, initially involving the migration of around 25,000 people from the south and east of England primarily to America and Australia, resulted in new mother-tongue varieties of English. The second diaspora, involving the colonisation of Africa and Asia led, on the other hand, to the development of a number of second language varieties, often referred to as “New Englishes”.

Antes de sumariamente descrever a dispersão que a língua sofreu, será tempo de referir uma das principais consequências linguísticas da mesma, designadamente o surgimento de novas variedades do inglês. Jennifer Jenkins (2006:22), distingue dois subtipos: (i) os *new Englishes*, variedades utilizadas nos países envolvidos na primeira diáspora (E.U.A., Canadá, Austrália, Nova Zelândia e África do Sul); e (ii) os *New Englishes*, surgidos nos territórios asiáticos e africanos abrangidos pela segunda diáspora. No primeiro grupo, apesar de ser notória a influência do inglês britânico e, portanto, um certo elemento de continuidade, a língua inglesa assumiu contornos diferentes na sequência de uma mistura de dialectos e sotaques de colonos oriundos de diferentes locais e de influências linguísticas diversas exercidas pelas populações indígenas. Já o grupo dos *New Englishes* corresponde a variedades do inglês como segunda língua, utilizadas tendencialmente em ambientes multilingues. Deste grupo fazem parte, a título de exemplo, as variedades surgidas na Índia, Filipinas ou Singapura. Assim, e citando Platt (1984), Jenkins afirma que um *New English* deverá corresponder aos seguintes critérios: (i) ser usado como língua no sistema educativo, em regiões onde existem realidades linguísticas paralelas ao inglês; (ii) ser desenvolvido em zonas onde nenhuma variedade nativa de inglês era falada pela maioria da população; (iii) ser usado para uma grande variedade de funções entre aqueles que a

⁶ Note-se contudo, e como Crystal sublinha (2003a: 30), que houve momentos anteriores de difusão geográfica da língua inglesa: a fuga de muitos nobres ingleses para o norte da Escócia aquando da invasão normanda em 1066 e da emigração de cavaleiros anglo-normandos para a Irlanda no século XII.

falam ou escrevem; (iv) ter adquirido algumas características próprias (pronúncia, léxico).

Assim, a par da expansão para os actuais E.U.A., o inglês vai-se difundindo para outros continentes, tomando lugar também no hemisfério sul. James Cook chega à Austrália em 1770, atingindo a zona da actual *Queensland* e estabelecendo-se em *New South Wales* oito anos depois. Vinte anos mais tarde, estava já em funcionamento a primeira colónia penal britânica (Crystal, 2003b: 98); desde então e até 1852 cerca de 160,000 condenados foram transportados para a Austrália da Grã-Bretanha e da Irlanda. Só a partir de 1820 é que este povoamento inclui igualmente colonos livres. Dado que a grande maioria dos colonos provinha das ilhas britânicas, é daí que vêm as influências que se farão sentir na variedade do inglês falado pelos australianos. A grande maioria era oriunda de Londres e do sudeste de Inglaterra, havendo também população proveniente do sudoeste, de *Lancashire*, da Escócia e da Irlanda. Até hoje é possível identificar características do *Cockney* e do inglês falado na Irlanda na Austrália, assim como de aspectos lexicais claramente decorrentes do contacto com os aborígenes. A influência da variedade norte-americana começa também a sentir-se - são visíveis as marcas do léxico deste país.

A Nova Zelândia foi colonizada pelos comerciantes europeus a partir da última década do século XVIII, mas só cinquenta anos depois ganha estatuto de colónia oficial. O mesmo Capitão Cook registou as ilhas em mapas e na década de 90 começaram a chegar os primeiros pescadores de baleias e comerciantes. É possível distinguir três vagas migratórias neste território: uma primeira fase entre 1840 e 1860 com imigrantes oriundos de Inglaterra; na década de sessenta estabelecem-se os colonos provenientes da Austrália e da Irlanda; e entre 1870 e 1885 imigrantes vindos do Reino Unido, já com a presença de muitos escoceses. Contrariamente à situação australiana, os neo-zelandeses mantiveram sempre uma ligação mais estreita com as instituições e valores britânicos, o que gerou algum conservadorismo, sobretudo no que diz respeito ao sotaque. Por outro lado, o país tem vindo a evidenciar um grande sentido nacionalista, demarcando-se dos seus vizinhos australianos, facto que se reflecte na utilização de vocabulário distinto. Outro aspecto interessante prende-se com a crescente receptividade às palavras de origem Maori, uma vez que 12% da população é de origem aborígene (Crystal, 2003b: 99).

À África do Sul os britânicos chegam em 1795, momento em que anexam o Cabo, durante as guerras napoleónicas. No entanto, só a partir de 1820 se inicia o povoamento daquele território com população de origem anglófona, com a chegada de aproximadamente 5000 britânicos (Crystal, 2003b:100), a quem foram dados terrenos a leste do Cabo. A maioria dos colonos desta cidade eram originários do sul de Inglaterra, mas um grupo oriundo da Irlanda e da Escócia também se estabeleceu. A partir de 1822, ano em que o inglês é declarado língua oficial, assiste-se a uma tentativa de anglicizar os falantes de africânder anteriormente estabelecidos. O inglês torna-se a língua da educação, da lei e de outras áreas da vida pública sul-africana. Na década de 40 e 50 seguem-se novas ondas migratórias, sobretudo para a zona de Natal e para a zona de *Witwatersrand*, onde muitos europeus em busca de ouro e diamantes. Desde então chegariam cerca de meio milhão de imigrantes, na sua grande maioria provenientes de países anglófonos.

A situação linguística na África do Sul é complexa. Por um lado, houve inicialmente uma grande variação dialectal, sendo que na zona do Cabo predominavam traços das variedades de Londres e na região de Natal, com populações das *Midlands*, *Yorkshire* e *Lancashire*, se sentia a influência linguística daquelas zonas metropolitanas. Paralelamente, o inglês era usado como segunda língua pelos falantes de africânder e como uma variedade misturada com línguas locais pela população negra, que haviam aprendido inglês em escolas das missões. Assim, o inglês, como o africânder, passa a ser utilizado por pessoas com origens étnicas diversas, tanto locais como europeias e ainda dos imigrantes indianos, que chegam por volta de 1860.

Hoje o inglês pode ser considerado uma língua minoritária, utilizada pela população branca sobretudo de ascendência britânica e pelas populações negras. Assume uma dimensão política forte, sobretudo se tivermos em conta o passado do país, mantendo-se o africânder intimamente ligado à autoridade e à repressão, do ponto de vista da população negra. O inglês tronou-se na língua dos governos brancos e das populações negras, que o usam como forma de união com outras. São identificáveis vários sotaques, quer os influenciados pelo africânder, quer pela pronúncia britânica padrão (*Received Pronunciation*)⁷, assim como variações a nível gramatical e lexical.

Durante o século XVII, a língua difundiu-se igualmente para o sul da América e para as Caraíbas, como resultado do comércio de escravos. Estes eram trazidos da

⁷ Ver secção 6 sobre *Received Pronunciation*.

África ocidental e trocados por rum e açúcar, na costa americana e nas Caraíbas (Jenkins, 2006: 6). No início o inglês desenvolvido entre os escravos eram *pidgins* de contacto, mas uma vez que os seus filhos os começam a utilizar como primeira língua, acabam por se transformar em crioulos.

A segunda diáspora do inglês referida por Jenkins, tem lugar em vários pontos do globo entre o século XVIII e XIX. Nesta fase a língua é transportada para África e Ásia, dando origem aos chamados *New Englishes*.

No que diz respeito ao continente africano, o desenvolvimento do inglês da zona ocidental deve-se sobretudo ao comércio de escravos, que leva ao desenvolvimento de *pidgins* e crioulos, como já referido: não há um povoamento de relevo no local. A língua inglesa era apenas utilizada como língua franca entre a população indígena (com centenas de línguas locais que tornavam útil uma língua em comum) ou entre esta e os comerciantes britânicos. Muitos dos *pidgins* nascidos do contacto com o inglês são ainda hoje falados na Serra Leoa e nos Camarões, essencialmente como segunda língua.

Na África oriental o inglês segue um caminho diferente, uma vez que países como o Quênia, Uganda, Tanzânia, Malawi, Zâmbia e Zimbabwe foram intensamente colonizados por britânicos a partir de 1850, tornando-se protectorados ou colónias britânicas. Assim, entre o final do século XIX e inícios do século XX, o inglês ganha uma enorme relevância em instituições como o governo, o ensino e a justiça. Na década de sessenta estes países tornam-se independentes, mas a língua inglesa mantém-se: como língua oficial no Uganda, Zâmbia, Zimbabwe e Malawi; como segunda língua no Uganda, Quênia e Tanzânia.

Na segunda metade do século XVIII assiste-se à introdução do inglês no sul da Ásia. A variedade que emergiu neste ponto do globo tem o nome de *South Asian English* e, apesar de não ter mais do que 200 anos, é uma variedade de grande relevo. Durante o período de soberania britânica da Índia (1765-1947), a língua inglesa foi assumindo o seu lugar na administração e na educação por todo este subcontinente. Por isso, e mesmo com o hindi como língua oficial, o inglês continua ainda a ser usado como língua franca, gozando do estatuto de *associate official language* (Crystal, 2003b: 101). Actualmente, os falantes nativos de inglês da Índia ocupam a terceira posição em número, a seguir aos E.U.A. e ao Reino Unido, existindo um número considerável de falantes também nos outros países da região (Bangladesh, Paquistão, Sri Lanka, Nepal e Butão). Todos juntos perfazem um quinto da população mundial (Crystal, 2003b: 101).

A influência britânica no sudeste da Ásia e no Pacífico sul começa no final do século XVIII, na sequência das expedições marítimas de James Cook, entre outros. Os territórios envolvidos mais importantes foram Singapura, Malásia, Hong Kong e Filipinas. Durante um período de quase duas décadas, a Papua Nova Guiné foi também um protectorado britânico e surge como o melhor exemplo de um *pidgin* baseado no inglês, o *Tok Pisin*.

Já no século XX o uso de inglês aumentou em Singapura e identificou-se o surgimento de uma variedade local. Na Malásia assistiu-se a um fenómeno contrário, uma vez que a língua local, o *Bahasa Malaysia* foi adoptado como língua oficial, incluindo no ensino, depois da declaração de independência em 1957. Em 2003, contudo, o inglês volta a ser introduzido como língua do ensino.

A norma-padrão britânica e as variedades que resultam das duas diásporas diferem naturalmente nos planos da pronúncia, gramática e vocabulário.

Por forma a sistematizar a profusão de ingleses resultantes dos processos de diáspora referidos, surgiram na bibliografia diferentes modelos. Os modelos de Manfred Görlach e Tom McArthur têm algumas diferenças. McArthur no artigo publicado na revista “English Today”, intitulado “The English Languages” (1987) concebe um modelo que emana de uma variedade designada *World Standard English*; o círculo seguinte é constituído por padrões regionais em emergência (*South Asian Standard[izing]*, *American Standard English*); e o círculo de fora pressupõe variedades locais, que poderão ter algumas semelhanças com os padrões regionais ou emergentes (*Black English Vernacular*, *Jamaican National Language*, *Inuit English*). Görlach no artigo “The Development of Standard Englishes” propõe também um modelo concêntrico, que emana de uma variedade designada *International English*, circundado primeiramente por padrões regionais (*African*, *British*, *Canadian*, *South Asian*), depois por padrões sub-regionais como o indiano, irlandês ou queniano; seguem-se os *non-standard Englishes*, como *Aboriginal English* ou *Yorkshire Dialect*; por fim, já num círculo exterior, aparecem os *pidgins* e os crioulos, como o crioulo dos Camarões ou o *Tok Pisin*.

Ainda que Manfred Görlach e Tom McArthur tenham desenvolvido modelos semelhantes, aquele que conheceu maior projecção foi concebido por Kachru num artigo intitulado “Teaching World Englishes” em 1988. Kachru (*apud* Jenkins:2006), divide as variedades do inglês em três círculos concêntricos, que representam o tipo de

difusão, os padrões de aquisição e as funções do inglês nos diferentes contextos culturais. São eles:

1. *Inner Circle* : constituído por países onde o inglês é a primeira língua (ex.: E.U.A., Austrália ou Canadá).
2. *Outer Circle*: países onde o inglês é a segunda língua (ex.: Índia, Singapura)
3. *Expanding Circle*: nações que reconhecem a importância do inglês como língua internacional, mesmo sem terem tido a presença de membros do *Inner Circle*, e onde o inglês é ensinado como língua estrangeira (ex.: China, Rússia)

Nenhum destes modelos é isento de crítica. A definição central de *International English* adiantada por Görlach carece de identificação real. O mesmo pode ser dito sobre o que McArthur designa como *World Standard English*, tendo o modelo deste último autor a agravante de colocar no mesmo círculo regiões em que o inglês é utilizado como língua nativa (ex.: Canadá) e segunda (ex.: África do Sul) e de omitir *New Englishes* que têm surgido na Europa (como aliás também Görlach). Quanto ao modelo de Kachru, não obstante ser mais conhecido, é aquele que mais problemas parece levantar. Jennifer Jenkins aponta as seguintes questões (Jenkins, 2006: 17):

1. Este modelo tem por base a geografia e a genética, não o modo como cada falante se identifica e usa a língua. Poderá acontecer que algum falante do *Outer Circle* utilize inglês como primeira língua.
2. Para muitos dos englobados no *Outer Circle*, o inglês pode ser aprendido como primeira língua, em casa, não só em contextos oficiais.
3. O *Outer* e o *Expanding Circle* compreendem uma zona “cinzenta”, uma vez que pelo menos vinte países estão a transitar do estatuto de falantes de inglês como língua estrangeira para inglês como segunda língua como por exemplo a Argentina, a Dinamarca ou a Suíça. Muitos falantes de *World English* são bilingues ou multilingues, usando as línguas de acordo com os seus propósitos.
4. Este modelo não pressupõe a questão da proficiência da língua inglesa. Pode acontecer um falante não nativo ter uma competência linguística a nível lexical e gramatical superior à de um nativo.
5. O modelo omite também o chamado *English for Special Purposes*. Muitas vezes em domínios como a ciência ou a tecnologia, a competência linguística pode ser semelhante entre falantes de qualquer círculo.
6. A proposta de Kachru implica que a situação é idêntica e uniforme para todos os países que o compõem, o que não é verdade: no *Inner Circle* há diversidade

linguística, no *Outer Circle* podemos questionar que grupo social o utiliza, se todos ou apenas uma elite, como na Índia.

7. A influência dos modelos do *Inner Circle* começa a entrar em declínio, o que rebate a ideia que os falantes nativos são um ponto de referência para todos os outros dos restantes círculos.

Par além disso, a terminologia usada para definir o papel do inglês no mundo não é consensual (por exemplo, Kachru considera pouco correcto atribuir a designação de *New English* ao inglês falado na Índia, uma vez que se trata de uma extensão do inglês falado pelas classe trabalhadoras britânicas e similar ao da Austrália).

Independentemente dos modelos apresentados, é importante reconhecer a todos os novos ingleses e seus falantes uma inequívoca importância. Mas só agora é que as variedades não britânicas do *Inner Circle* tendem a perder a conotação negativa que lhes estava associada e os falantes posicionados no *Outer Circle* ainda têm um longo caminho a percorrer nesse plano. Esta situação pode aliás explicar as escolhas realizadas por professores, alunos e instituições no ensino de inglês como língua estrangeira, que iremos analisar na segunda parte da dissertação.

1.5. O inglês internacional

The current status of English is unprecedented. Simultaneously, it has a preeminent global role in science, commerce, politics, finance, tourism, sport, and even screen entertainment and popular music. With no challenger comparable to it, it seems almost untouchable.

(Ostler, 2010: 267)

O termo “internacional” levará muitos a pensar que uma língua internacional se define como um idioma utilizado por um grande número de falantes. Se assim fosse, não haveria dúvidas na consideração do mandarim, do espanhol ou do árabe como línguas internacionais. Contudo, para preencher este critério, uma língua deve ser utilizada para propósitos comunicativos mais alargados, sobretudo além-fronteiras e entre indivíduos de línguas nativas diferentes. É por isso que o inglês é, neste momento, a língua internacional por excelência: é língua franca não apenas a nível local, em contextos plurilingues, mas também ferramenta de comunicação entre falantes de comunidades linguísticas diferentes.

Crystal (2003a: 59) justifica este estatuto da língua inglesa com etapas decisivas da história mundial. Nos séculos XVII e XVIII era a língua da maior potência

ultramarina; no século que se seguiu era a língua da nação que iniciou a Revolução Industrial; no final do século XIX e princípios do século XX era a língua dos E.U.A., convertidos na grande potência económica mundial. Desde então o inglês tem vindo a acompanhar os desenvolvimentos tecnológicos. E qual é, exactamente, o papel do inglês como língua internacional na actualidade?

Como consequência, e segundo o mesmo autor, 85% das organizações internacionais – como a NATO ou o Conselho da Europa – têm o inglês como língua oficial. Isto significa que a mesma assume um papel preponderante em negociações de índole diversa entre diferentes países, independentemente da existência, ou não, de um legado britânico. Muitas vezes o inglês surge como língua neutra em contextos multi-ou bilingues.

A indústria do entretenimento contribuiu também em larga escala para esta hegemonia. Nos anos 90, 85% da indústria cinematográfica era controlada pelos E.U.A. e a música *pop* é em grande parte cantada em inglês. Há, portanto, uma cultura global anglófona, que aliás motiva os jovens a estudar inglês para compreenderem os filmes e as músicas que fazem parte do seu imaginário.

As viagens internacionais no mundo global que conhecemos promovem também o uso de uma língua comum e, claramente, mais uma vez o inglês assume o seu papel dominante: nos hotéis, nos aeroportos, nos monumentos. Note-se ainda que no sector do turismo os E.U.A. também estão na dianteira a nível mundial, em termos de despesa e receita.

Do mesmo modo, o número de publicações escritas em inglês é maior do que em qualquer outra língua - 28%. Cada vez mais, textos técnicos e científicos utilizam-no como forma de chegar a mais destinatários. Nos anos 80, 85% dos artigos de biologia e física, 73% dos de medicina e cerca de 65% dos de matemática e química eram escritos em inglês e o número tem naturalmente aumentado. Par além disso estima-se, apesar de com algumas reservas, que 80% da informação armazenada a nível electrónico esteja em inglês (Crystal, 2003a:115).

Por fim, há que recordar o seu papel na educação, sobretudo no ensino superior - muitas instituições optam por servir-se desta língua em muitas disciplinas das leccionadas, mesmo em locais não anglófonos.

O funcionamento do inglês como língua internacional poderá naturalmente permitir maior eficiência na partilha de informação, desenvolvimento económico acrescido e comunicação intercultural mais simples; mas também acarreta algumas

desvantagens. Por um lado, e apesar do acesso tendencialmente democrático à sua aprendizagem, existirá sempre um número considerável de indivíduos que, por razões de ordem vária, não terão um nível proficiente, ficando em situação de desvantagem relativamente a outros. Por outro lado, o crescente interesse pela língua inglesa poderá pôr em perigo a aprendizagem de outras línguas e até a sobrevivência de sistemas linguísticos minoritários (Jenkins, 2006: 34).

Independentemente das motivações e (des) vantagens deste estatuto mais recente, o facto é que o funcionamento da língua inglesa como uma língua internacional implicou o enquadramento teórico desta nova realidade e respectivas consequências.

Assim, e citando Smith em *English as an International Auxiliary Language* (1976), Sandra Lee McKay (2002:12) aponta as características fundamentais de uma língua internacional (doravante LI). Em primeiro lugar, os falantes de uma LI não precisam de interiorizar a cultura dos seus falantes nativos – por outras palavras, os indivíduos que Kachru incluiria nos *Outer* e *Expanding Circles* não necessitam de assimilar as normas culturais dos do *Inner Circle* para serem falantes competentes. Em segundo lugar, deixa de haver um sentimento de pertença no que diz respeito a uma LI, que é, segundo McKay, “re-nacionalizada” pelos países do *Outer Circle* e funde-se com a cultura da comunidade em que é utilizado, o que leva a inovações estruturais e lexicais das variedades pertencentes a este segundo círculo. Em terceiro lugar, o inglês enquanto LI tem como objectivo fundamental permitir aos seus aprendentes a comunicação das ideias e das culturas dos seus falantes.

Brutt-Griffler (2002) é igualmente citado por McKay para elencar alguns aspectos fundamentais do desenvolvimento de uma LI. Em primeiro lugar, a LI é sempre o produto de um sistema económico, cultural e intelectual; no caso do inglês, não restam dúvidas quanto ao seu domínio em diversas áreas de relevância, seja na economia, na cultura, nos meios de comunicação social, na segurança, na educação ou nas comunicações em geral. Outro aspecto referido é a tendência para uma LI se estabelecer em contextos onde coexistem mais do que um idioma - e a presença do inglês enquanto língua franca é particularmente evidente em contextos bilingues. Em terceiro lugar, e contrariamente a uma língua franca de elite, uma LI não está limitada a um determinado grupo socioeconómico, sendo antes aprendida por vários estratos sociais - McKay contrapõe, afirmando que, apesar de a questão do elitismo ser minimizada pela presença do ensino de inglês em muitos sistemas de ensino público, na verdade a obtenção de um grau proficiente passa muito pelo acesso a instituições

privadas (facto recorrente nos países do *Expanding Circle*). Por fim, uma LI não é resultante de fenómenos migratórios, mas sim de um processo de aprendizagem por parte de muitos indivíduos.

O estatuto do inglês como língua internacional foi ainda amplamente debatido por outros autores, cujas propostas e designações são por Elizabeth Erling em “The many names of English” (2005), artigo que orienta os parágrafos subsequentes.

Assim, Widdowson e Modiano sugerem a designação de *Inglês como Língua Internacional*. O termo refere-se sobretudo ao uso da língua para fins académicos, profissionais e internacionais, essencialmente ao nível da escrita. Widdowson entende que este inglês deve ser tratado como um registo, uma vez que a maioria dos seus aprendentes o faz com propósitos ocupacionais ou funcionais, e não como língua nacional ou comunitária. Já Modiano afirma que ILI poderá ser uma alternativa apropriada ao SE, que permitiria alguma neutralidade política, cultural e social aos seus falantes. Este inglês corresponderia às características comuns a todas as variedades usadas por todos os falantes competentes (conceito não esclarecido por Modiano) e que funcionam com êxito na comunicação internacional. Vocabulário sem aceitação internacional ou cujo significado difere entre a norma britânica e a norma americana, assim como o uso marcado de RP, deveriam permanecer fora da sua esfera.

Jennifer Jenkins e Barbara Seidlhofer propõem antes a designação de ILF (Inglês como Língua Franca). As normas desta variedade não devem ser baseadas nas dos ingleses falados como primeira língua, já que estas não são garante de uma comunicação bem-sucedida. Jenkins advoga mesmo que no ensino da pronúncia deve privilegiar-se a inteligibilidade em detrimento da imitação das normas das variedades de inglês como língua nativa. Ambas as autoras insistem ainda numa abordagem pedagógica baseada no conceito de ILF como garantia de uma melhor aprendizagem por parte de estrangeiros, permitindo-lhes exprimir a sua identidade através do inglês.

Erling refere ainda o termo “global”, escolhido por Toolan para designar o inglês usado por pessoas de qualquer etnia, em qualquer cenário internacional. Este autor considera que um novo nome seria exigível num mundo em que a variedade americana e britânica começam a perder a sua hegemonia e afirma ainda que “Global” deve ser aprendido pelos falantes nativos, por forma a comunicarem com outros em campo linguístico neutro.

Por fim, o artigo refere ainda mais duas designações. Assim, Samuel Ahulu considera sugere para designar esta variedade internacional da língua inglesa “General

English” (uma vez que “English” é muito restrito e sempre associado a Inglaterra e *Standard English* remete imediatamente para as variedades americana e britânica); paralelamente considera também que a noção de padrão deve ser alargada para reflectir o seu carácter internacional, tornando-se assim igualmente mais democrático. Já Catherine Wallace propõe a designação de “Literate English”. Como Ahulu e Toolan, não considera fundamental que a base parta de uma variedade nativa da língua, propondo uma variedade escrita que também pode ser utilizada na comunicação falada, de modo a servir como instrumento de resistência e reflexão crítica.

Comum a todos os autores referidos por Erling no seu artigo está a rejeição de qualquer variedade nativa como norma e a concomitante abertura da noção de padrão a variedades pós-coloniais ou do *Outer Circle*, facto que tem evidentemente repercussões importantes no inglês enquanto língua nativa ou língua estrangeira.

Uma questão levantada pelo surgimento inglês internacional, qualquer que seja a sua designação e exacta definição, é a da identidade e da inteligibilidade. De facto o objectivo fundamental de uma LI é a inteligibilidade entre falantes, mas ela é muitas vezes condicionada pela questão da identidade. Para além disso, o grande aumento de falantes de inglês como língua estrangeira promove também um número significativo de diferenças a diversos níveis, particularmente evidentes no plano da pronúncia, que poderão trazer problemas de inteligibilidade.

1.6. *Standard English na actualidade*

Standard English is, in essentials, the best of the English dialects, and therefore – though foreign languages may excel it in this or that quality – one of the most subtle and most beautiful of all expressions of the human spirit.

R.W.Chapman (1932) *apud* McArthur (2003:125)

Ainda que proferida há menos de cem anos e à luz da incontestável importância que os novos ingleses foram assumindo, importância esta já elaborada nesta dissertação, a frase de Chapman parece totalmente desenquadrada da actualidade.

Como se viu em secção anterior, a variedade considerada “padrão” da língua inglesa – *Standard English* – desenvolveu-se a partir de uma variedade prestigiada usada em Londres e nos seus arredores em finais da Idade Média, tendo sido modificada

com o decorrer dos séculos e mantida sobretudo pelas chamadas *Public Schools*⁸ (Trudgill, 2000: 6).

Descrição mais precisa parece ser a de Peter Trudgill que, em “Standard English: what it isn’t” (1999), procura definir o conceito pela negativa. E para Trudgill não é uma língua, mas uma variedade entre outras, isto é, um dialecto; não é um sotaque; não é um estilo, nem um registo; e, por fim, não é um conjunto de normas prescritivas fechadas. Mas vejamos em mais detalhe estes aspectos. Ainda que um contributo importante e com alguns pontos inovadores por parte de Peter Trudgill, importa ressaltar que o linguista Peter Strevens havia já publicado um artigo em 1981, no *RELC Journal*, de Singapura, onde definia este conceito também pela negativa. Feita a ressalva, debrucemo-nos na definição de Trudgill.

Assim, *Standard English* é, em primeiro lugar, uma variedade da língua inglesa, entre muitas. Mas é sem dúvida aquela que mais se destaca do ponto de vista social, intelectual e cultural. É a variedade mais utilizada nos sistemas educativos dos países de língua inglesa e uma referência para os falantes não nativos, sobretudo em contexto de aprendizagem da língua. Está claramente associada a indivíduos de percurso académico superior, força política ou poder económico, resultando e contribuindo para a criação daquilo a que Milroy refere como ideologia do padrão. O termo *Standard Language Ideology*⁹, (Milroy: 2000) refere-se a um conjunto de convicções relativas a uma língua, que radicam na ideia de que no plano linguístico há um adequada e outras inadequadas.. Normalmente, as ideias que subjazem à chamada ideologia da padronização são preconizadas por pessoas das mais diferentes cores políticas, idades, grau académico ou mesmo estrato social. A variação é considerada um desvio, associada à decadência e corrupção linguística, atribuindo aos falantes que a praticam características intelectuais, morais e sociais menos positivas.

SE é, por isso, uma variedade social, ainda que possamos localizar a suas origens na parte sudeste de Inglaterra, como vimos anteriormente. O que não obvia, ainda, que exista um *American Standard English*.

Outro aspecto importante abordado por Trudgill na sua definição de SE é o facto de não ser um sotaque. Se nos cingirmos à Grã-Bretanha, existe certamente um sotaque associado a um grupo de falantes da classe média-alta, mas essa variedade é a chamada *Received Pronunciation* (RP), conceito desenvolvido por Daniel Jones (1881-1967)

⁸ As *Public Schools* são escolas privadas, apesar do adjectivo “public” poder sugerir o contrário.

⁹ Ideologia da Padronização

(Melchers, Shaw, 2003:47). *Received* aqui teria a conotação de “aceite” ou “aprovado” pela alta sociedade britânica do século XIX. Não obstante profundas alterações sociais, este sotaque continua a ser associado ao topo da escala social, sendo sinal de habilitações académicas, boa situação financeira e profissional ou título nobiliárquico (Hughes, Trudgill, 1987: 3). Em causa está, portanto, o sotaque das pessoas educadas nas chamadas *Public Schools*, que continuam a perpetuar a sua existência. Hoje RP não está associada a nenhuma região mas sobretudo a uma classe. Ainda assim, existe consenso entre os especialistas ao considerar que os falantes de RP falam SE, se bem que o contrário já não se verifique necessariamente, uma vez que podemos encontrar falantes de SE na Escócia ou Irlanda, por exemplo, com sotaques bastante diferentes de RP.

Trudgill insiste ainda em que os falantes de SE fazem uso de diferentes estilos e não deixam de ser falantes do mesmo quando optam por estilos mais informais: não existe, portanto, uma relação directa entre SE e formalidade.

O mesmo se pode dizer a propósito do registo, entendido pelo autor como uma variedade técnica - o registo jurídico, médico, futebolístico.... Não existe também qualquer ligação necessária entre registo e SE - uma frase subpadrão pode englobar termos de um determinado registo – ainda que haja uma tendência para utilizar SE em textos científicos. Na verdade, SE partilha com os outros dialectos da língua a maioria das suas características:

After all, dialects of English resemble each other at all linguistic levels much more than they differ – otherwise interdialectal communication would be impossible. There is no reason why they should not have most of their vocabulary in common as well as most of their grammar and most of their phonology. (Trudgill, 1999: 123)

Para concluir, Trudgill (2000: 125) refere ainda características linguísticas específicas de SE que o distinguem dos chamados “dialectos não – padrão”. Assim, SE não distingue as formas dos verbos auxiliar e lexical *do*; apenas marca morfologicamente a 3ª pessoa do singular do presente do indicativo; não permite a dupla ou múltipla negação; os pronomes reflexos têm por base quer os determinantes possessivos – *myself* – quer pronomes de objecto – *himself*; os pronomes pessoais de 2ª pessoa do singular e de plural são idênticos (*you*); o verbo *to be* apresenta formas irregulares; SE distingue entre formas de pretérito e de participio passado em muitos verbos irregulares (*saw / seen*); apresenta um único contraste nos demonstrativos – *this / that*.

Em pleno século XXI a reflexão em torno do padrão não pode deixar de ser alargada a todas as comunidades do chamado *Inner Circle* e até mesmo do *Outer* e *Expanding Circle*, propósito que em nada é facilitado pela polémica que estas questões suscitam.

De facto, em meados dos anos 80 gerou-se um debate público em torno da questão da norma-padrão no Reino Unido e a nível internacional (Crystal, 2003b: 110). No Reino Unido, a questão surgia a propósito do debate do currículo dos níveis primário e secundário; internacionalmente, a questão prendia-se com a escolha de uma variedade de referência a ser usada em contextos de ensino de inglês como língua estrangeira. Assim sendo, era fundamental tentar definir o termo, que para Crystal deve ser entendido nos seguintes moldes (2003b:110): “We may define the Standard English of an English-speaking country as a minority variety (identified chiefly by its vocabulary, grammar and orthography) which carries most prestige and is most widely understood.”. Acrescenta ainda que o prestígio atribuído a SE leva a que seja a variedade utilizada nas instituições mais importantes das nações, como o governo, os tribunais ou os meios de comunicação social. Logo, será aquela que mais facilmente é disseminada pelo público. Apesar de reproduzido com frequência, não é falado ou escrito por uma grande percentagem da população. Esta definição, note-se, exclui mais uma vez a questão da pronúncia.

Em suma, SE é um dialecto ou uma variedade diferente das outras sobretudo pelo prestígio que alcançou, por razões históricas e sociais. Não está associado a nenhum sotaque em particular e não pode ser localizado num determinado espaço geográfico. É um dialecto puramente social e é ainda hoje o modelo privilegiado no ensino.

Capítulo 2

O padrão e as outras variedades no 12º ano (continuação)

Feito o enquadramento do complexo linguístico que o inglês é hoje, pretende-se agora considerar o caso do ensino desta língua em Portugal. Num primeiro momento, é feita uma breve descrição do ensino de línguas estrangeiras em Portugal, para que se entenda o peso que o inglês foi adquirindo nesse contexto. Em seguida partimos para a consideração dos programas de inglês para o 12º ano – nível de continuação. Finalmente será analisada uma amostra de três manuais escolares, módulo a módulo, à luz das orientações do programa e da questão das variedades da língua, que domina esta dissertação.

2.1. Algumas considerações sobre a história do ensino das línguas estrangeiras

A aprendizagem formal de línguas estrangeiras terá tido o seu início com o ensino de grego e do latim a cidadãos romanos, que aprendiam esta última língua numa versão relativamente padronizada e destinada a ser utilizada como língua franca entre falantes de origens linguísticas diferentes (Mitchell, 2009:80).

Se avançarmos até à Europa medieval, em que os vernáculos estão já em grande expansão, o ensino de línguas estrangeiras centrava-se apesar disso no latim, que servia múltiplos propósitos religiosos e seculares, ocupando uma posição de língua sem fronteiras nas questões da cultura, da teologia, do ensino, da jurisprudência e das ciências em geral (Gomes da Torre, 1985: 5). Por isso, não obstante a afirmação embrionária dos vernáculos, o latim era ensinado na escola, com base sobretudo em gramáticas. Este ensino assentava na memorização de regras e de excepções, de listas de vocabulário e de paradigmas gramaticais (Gomes da Torre, 1985: 5), metodologia esta que fazia do estudo do latim um exercício meramente intelectual, muito distante dos objectivos comunicativos que subjazem à aprendizagem de um idioma, como sublinha Diana Musumeci: “Latin was reduced at best to a linguistic puzzle or a challenging mental exercise, and at worst to a dull catalogue of abstract non-sensical rules” (2009:54).

Os contornos desta forma de instrução foram certamente uma causa decisiva para o fim da exclusividade do ensino do latim na Europa; mas para tal contribuíram também desenvolvimentos ocorridos na época renascentista. De facto, o Renascimento inaugurou uma mobilidade significativa de cientistas e intelectuais, que ultrapassavam

fronteiras com a finalidade de estudarem ou leccionarem em universidades estrangeiras. Ainda que o latim servisse de língua franca para tais propósitos, a convivência com estrangeiros levou à aprendizagem dos vernáculos dos países de acolhimento - e esses conhecimentos traduziram-se, mais tarde, na elaboração de materiais didácticos para o ensino dessas mesmas línguas (Gomes da Torre, 1985: 7).

Para além disso, é também no período do Renascimento, já nos séculos XVI e XVII, que começam a surgir as primeiras academias, que visavam promover, proteger e regular os vernáculos em processo de afirmação. Em 1582, surge em Florença a *Accademia della Crusca*, seguida pela *Académie Française* em 1635 e, finalmente, a *Real Academia Española*, em 1713. A academia italiana publicou um dicionário que servirá de base às suas congéneres francesa e espanhola (Musumeci, 2009: 53), iniciativa esta que constitui um exemplo da valorização dos vernáculos a que se dedicavam tais instituições. Todo este movimento de protecção e elevação das variedades locais a um novo patamar de importância vai naturalmente pôr em causa a própria pertinência do ensino do latim, pelo menos na Europa protestante.

De facto, recordemos que esta foi, também, a fase da Reforma: para permitir um acesso mais democrático à Bíblia, potenciado pelos progressos da impressão em série, Lutero traduz as Sagradas Escrituras para alemão em 1522 e, quatro anos depois, Tyndale traduz o mesmo texto para inglês (Musumeci, 2009: 53), o que é um passo fundamental para a afirmação dos vernáculos.

Em todo o caso, e não obstante o surgimento de manuais para uso individual, só no decorrer do século XIX é que as línguas estrangeiras modernas surgem a par das clássicas nos programas das escolas secundárias e das universidades. Na Alemanha aposta-se no desenvolvimento e subsequente exportação do método gramática-tradução, no qual as regras de gramática eram introduzidas à vez e ilustradas com exemplos frásicos ou com exercícios, incluindo os de tradução. O objectivo deste método seria tornar o ensino das línguas mais prático e acessível. Algumas instituições de prestígio seguiam contudo métodos semelhantes aos do ensino de línguas clássicas, que incluíam a utilização da literatura da língua alvo.

Paralelamente assiste-se ainda ao crescimento do comércio internacional e da indústria, que levou a migrações em massa para outros territórios e criou a necessidade de métodos de ensino eficazes entre adultos. O método gramática-tradução entra assim em desuso, de forma mais evidente depois da II Guerra Mundial, dando lugar a outros mais atractivos (com recurso a audiovisuais, por exemplo) e adaptados a uma população

cada vez mais exigente, numa época em que o ensino se ia democratizando. De facto, o século XX traz consigo a democratização do ensino – de um privilégio para algumas elites, a educação alarga-se às grandes massas.

Tal como aconteceu no resto da Europa, as primeiras línguas ensinadas em contextos académicos em Portugal foram, durante muitos séculos, o latim e o grego. Só no século XVIII há notícia do ensino de outras línguas, como o francês, o italiano, o hebraico, o castelhano ou mesmo o inglês, em algumas faculdades de teologia, matemática ou escolas militares (Guerra, 2009: 11). A oferta de línguas modernas acentua-se só mais tarde com a criação dos Liceus, em 1836. Desta oferta faziam parte o inglês, o francês e o alemão, ainda que em 1844 se dê uma reforma no currículo e estas línguas apenas se mantenham na oferta educativa das grandes cidades.

Em 1947, uma nova reforma atribuiu um papel importante ao inglês. Uma vez que se tornaria impraticável ensinar três línguas estrangeiras juntamente com a materna, o alemão é removido do currículo, mantendo-se o francês e o inglês (Guerra, 2009:12). A permanência do francês explica-se pela sua importância cultural à data; a do inglês pelo facto de ganhar já importância pelo papel desempenhado no mundo (com um número de falantes estimados em cerca de 200 milhões), pelas relações estabelecidas entre Inglaterra e Portugal e pela proximidade entre as colónias das duas nações. Esta reforma divide o curso dos “liceus” em três ciclos, distribuídos por sete anos, sendo que os cinco primeiros anos eram designados por curso geral e os últimos dois por curso complementar. O inglês era ensinado no 3º, 4º e 5º ano, a seguir ao francês. O objectivo do curso geral, no que dizia respeito ao ensino de inglês, era sobretudo preparar os alunos para os desafios comunicativos que iriam encontrar na sua vida social e profissional, melhorar as suas faculdades intelectuais e reforçar as suas qualidades morais e de cidadania (Mata, 2001:46 *apud* Guerra,13: 2009).

Sem sequer tentar um estudo das múltiplas reformas que se seguiram em Portugal, que ultrapassaria os objectivos desta dissertação, chegamos a 2011 com preocupações semelhantes, como poderemos verificar no documento que contém o programa do Ministério da Educação para a disciplina de inglês no 9º ano:

Com efeito, a aprendizagem de línguas inscreve-se num processo mais vasto, que ultrapassa a mera competência linguística, englobando aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, levando-os a construir a sua identidade através do contacto com outras línguas e culturas. Aprender línguas favorece o desenvolvimento de uma atitude questionante, analítica e crítica, face à realidade, concorrendo para a formação de cidadãos activos, intervenientes e autónomos.

Componente activa da pluralidade linguística e cultural europeia, a língua inglesa tem vindo a adquirir o estatuto de primeira língua na comunicação mundial: na comunidade negocial, nas tecnologias globais de informação, na ciência e na divulgação científica, de entre outras. (...) Adopta-se neste programa uma visão abrangente da língua inglesa, incorporando outras culturas em que é primeira língua e privilegiando o seu papel como língua de comunicação internacional.

O Ministério da Educação assume não só a importância global da língua inglesa em vários domínios, o que justifica a sua presença no currículo, mas também o desenvolvimento das competências pessoais de cada aluno, ao ser confrontado com outras culturas e realidades através do ensino da língua inglesa. Destaque-se ainda a incorporação de outras culturas anglófonas, para além da americana e britânica, ponto a que voltaremos mais adiante.

Esta breve resenha não poderá deixar de referir, por fim, reformas recentes e que denunciam o reforço do ensino do ILE por parte do Ministério da Educação. Na primeira década do século XXI instituiu-se em Portugal o ensino generalizado de inglês a partir do 1º ciclo, como disciplina extra-curricular. As escolas públicas passaram a oferecer quatro anos de ensino de inglês, procurando o contacto com a nova língua e cultura, a implementação de uma atitude positiva e de receptividade em relação às línguas e culturas estrangeiras e, sobretudo, estimular a confiança do aluno em relação à língua que aprende. Acrescente-se ainda a recente reforma levada a cabo pelo Ministro da Educação em funções, Nuno Crato, que estabelece a obrigatoriedade do ensino desta disciplina a partir do 2º ciclo e por um período de cinco anos, oficializando desta forma o papel preponderante do inglês no currículo de estudos dos jovens portugueses.

2.2. O programa oficial: análise de conteúdos

A análise do programa de inglês do 12º ano de escolaridade em Portugal¹⁰ compreende dois objectivos gerais: em primeiro lugar, perceber como se enquadra teoricamente a questão das variedades no programa; em segundo lugar, analisar as propostas que este faz aos docentes, à luz desta questão.

Antes de partir para a análise do programa, será importante justificar a escolha do 12º ano de escolaridade como objecto de estudo. Num primeiro momento, essa opção prendeu-se com o nível de maturidade e de conhecimentos que um aluno deve ter

¹⁰ Programa de Inglês . Nível de Continuação – 10º, 11º e 12º anos Geral Curso Científico-Humanístico e C. Tecnológicos, Moreira et al, - 20/04/2001 (10º e 11º Anos) e 20/06/2003 (12º Ano). Nesta dissertação será apenas considerado o programa elaborado para o 12º ano.

ao chegar ao último ano do ensino secundário. O ciclo hoje designado como secundário corresponde a três anos de formação (10º, 11º e 12º) em que os alunos frequentam disciplinas variadas que irão ampliar os seus conhecimentos e estimular a sua capacidade crítica. Por outro lado, pressupõe-se que nesta fase um aluno use já apropriada e fluentemente a língua inglesa, revelando a interiorização das suas regras e do seu funcionamento (Moreira *et al*, 2001: 6), havendo assim uma base mais consistente para a abordagem de variedades do inglês diversas do padrão britânico.

Uma vez que a presente dissertação pretende apurar o tratamento conferido às diferentes variedades do inglês, procuraremos responder às seguintes questões:

1. Estará o ensino de inglês como língua estrangeira em Portugal a privilegiar variedades particulares em detrimento de outras?
2. A igualdade entre as variedades advogada em bibliografia linguística encontra expressão na prática pedagógica? Isto é, as sugestões do Ministério da Educação (doravante ME) para materiais didácticos são neutras na exposição dessa realidade pluridialectal e pluricultural?
3. Estará o ensino em Portugal a privilegiar o ensino deste idioma associado aos países de língua inglesa ou terá objectivos sobretudo no âmbito da comunicação internacional?

Este programa é um documento extenso como o seguinte índice:

- I. Introdução
- II. Apresentação do Programa
 1. Finalidades
 - 1.1 Objectivos
 2. Visão geral dos conteúdos programáticos
 3. Competências a desenvolver
 4. Orientações metodológicas gerais
- III. Desenvolvimento do Programa
 1. Componentes programáticas
 - 1.1 Interpretação e produção de texto
 - 1.2 Dimensão Sócio-Cultural
 - 1.3 A língua inglesa
 2. Gestão do programa
 3. Orientações metodológicas
 4. Avaliação

5. Recursos

IV. Bibliografia

Uma vez que nem todas as secções se revestem de interesse no contexto desta dissertação, cingir-nos-emos apenas a algumas (aquelas que abordem, quer do ponto de vista cultural, quer do ponto de vista linguístico, as variedades da língua inglesa) .

I. Introdução

Na parte introdutória do programa, deparamo-nos com a referência a uma Europa “plurilingue e pluricultural”(Moreira *et al*, 2001: 2), onde o domínio de várias línguas é encarado como uma mais-valia para qualquer cidadão, como ferramenta de comunicação, e ainda requisito do desenvolvimento cívico, democrático e humano. Considera-se que a aprendizagem das línguas vai muito para além do domínio linguístico, almejando um objectivo mais alargado de encontro de culturas e construção de identidades, de espírito crítico e de autonomia. Feita esta introdução, o programa centra-se na língua inglesa e no seu “estatuto de primeira língua de comunicação mundial” (Moreira *et al*, 2001: 2), em diversas áreas. Surge neste momento uma primeira chamada de atenção para a complexidade do ensino do inglês, dado o seu estatuto e diversidade, factos que resultaram no objectivo de “descentração no que respeita às suas duas principais realizações: o Inglês Americano e o Inglês Britânico “. Assim, se por um lado há a tentativa de “descentrar” o ensino destas variedades, há também uma valorização das mesmas através do adjectivo “principal”. É contudo afirmada a preocupação pela incorporação de outras culturas anglófonas além das acima mencionadas. Insiste-se ainda em que tais preocupações sejam facultadas aos alunos, de modo a fomentar a competência comunicativa e sociocultural a par com o respeito pela diferença.

II. Apresentação do programa

1 finalidades

1.1 objectivos

De uma maneira geral o ensino da língua no ensino secundário deverá passar, em primeiro lugar, pela “aquisição e sistematização de competências essenciais ao uso receptivo e produtivo da língua inglesa”, isto é, da aprendizagem de gramática e vocabulário essenciais para a produção e compreensão de enunciados em inglês. Para além disso, deverá promover o contacto do aluno com os vários universos socioculturais

em que o inglês é utilizado, objectivo este que remete para o seu papel como ferramenta de comunicação internacional, e para a diáspora da língua inglesa pelo mundo. Além de contribuir para o desenvolvimento de hábitos de estudo e competências de aprendizagem fundamentais para toda a vida, deverá fomentar também a interdisciplinaridade. Ainda no decorrer da importância dada ao espírito crítico, alerta-se para a finalidade de fomentar uma educação para os *media*, isto é, dar ferramentas aos alunos para que estes possam ler/ ouvir criticamente estes textos.

2. Visão Geral dos Conteúdos Programáticos

Os conteúdos programáticos organizam-se em três componentes: Interpretação e Produção de Texto, Dimensão Sociocultural e Língua Inglesa. Qualquer uma das três visa o desenvolvimento de “atitudes e valores cívicos e humanos” (Moreira *et al*, 2001: 8). Mais à frente serão retomados estes três aspectos.

3. Competências a desenvolver

Neste sub-capítulo são elencadas as três competências comuns a desenvolver. São elas:

- Competência sociocultural, que visa desenvolver os conhecimentos gerais sobre as sociedades e culturas da língua alvo e promover o respeito pela diferença.
- Componente sociolinguística, relacionada, por um lado, com a comunicação em diferentes contextos e a consciencialização das convenções sociais a ter em conta durante a interacção linguística, e, por outro lado, com o domínio das estruturas gramaticais, lexicais e fonológicas da língua inglesa.
- Componente pragmática, relacionada com as estratégias de produção e de interpretação de discurso .

As três competências trabalhadas em conjunto, visam, através do ensino das estruturas linguísticas, e aspectos culturais/sociais da língua alvo, formar um indivíduo competente em situações comunicativas, enquanto estudante, profissional ou cidadão.

III Desenvolvimento do programa

1. Componentes programáticas

As componentes programáticas, como já referido anteriormente, encontram-se organizadas da seguinte forma: Interpretação e Produção de Texto, Dimensão Sociocultural e Língua Inglesa.

1.1 Interpretação e produção de texto

No ensino secundário os alunos deverão ser expostos a diferentes tipos de texto, de modo a compararem a forma como as mensagens são apresentadas. Só assim o aluno

poderá, na sua vida prática, realizar enunciados adaptados à situação linguística em se encontra. Será esta exposição criteriosa que permitirá ao aluno desenvolver “uma crescente autonomia no uso das competências linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística e sociocultural” (Moreira *et al*, 2001: 15). Os tipos de texto propostos são, entre outros, o conto, a carta, o poema, a notícia, a canção, o documentário, o texto publicitário.

É de aprovar a variedade proposta, assim como a sua autenticidade. Destaco, em particular, a notícia, o texto publicitário, o vídeo-clip ou a página da internet. Longe dos textos artificialmente criados para veicular um determinado tema, item gramatical ou lexical, como acontece em muitos manuais escolares, estes tipos de texto têm a vantagem de serem reais e de permitirem não só um leque mais variado de temas, como também de estimularem intenções de comunicação, como a argumentação ou análise crítica e de exploração das diferentes culturas da língua. Para esta dissertação interessa avaliar escolha destes textos orais e escritos e variedade da língua em que são apresentados, assim como o contexto sociocultural que veiculam.

1.2 Dimensão Sociocultural

A dimensão sociocultural concretiza-se em quatro “domínios de referência”, que pretendem desenvolver no aluno conhecimentos sobre a sociedade em que se movimenta e o modo como esta se relaciona e posiciona com o mundo em seu redor. Remetendo para o fenómeno da globalização, para o multiculturalismo das sociedades e para o progresso, o programa elegeu quatro domínios que visam explorar estas problemáticas, indo ao encontro do crescimento pessoal e sócio-afectivo do aluno.

No 12º ano de escolaridade, a disciplina de inglês é leccionada fundamentalmente a alunos que irão prosseguir estudos nas áreas de línguas e literaturas (Moreira *et al*, 2001: 22); por isso, as temáticas seleccionadas incidem sobretudo sobre o desenvolvimento do inglês e da sua relação com outras línguas e culturas. Estes temas visam igualmente promover o debate sobre questões relacionadas com os direitos e as liberdades nas sociedades multiculturais em que nos movemos. Os quatro domínios de referência considerados são: “A Língua Inglesa no Mundo”, “Cidadania e Multiculturalismo”, “Democracia na Era Global”, “Culturas, Artes e Sociedade”.

O primeiro domínio apresentado, “A Língua Inglesa no Mundo”, divide-se em duas áreas. Por um lado, a evolução da língua inglesa enquanto fenómeno social, político e cultural e, por outro lado, a sua diversidade. No que diz respeito à evolução da língua inglesa, o destaque será dado às línguas no mundo em geral e à época do

expansionismo europeu, havendo por isso referência a idiomas como o português ou o espanhol. Deverá também ser abordada a questão da importância do inglês na sociedade da informação e o futuro da língua no mundo. Pretender-se-á assim consciencializar os alunos da importância alcançada pelo inglês no mundo, assim como o seu papel fundamental nas tecnologias da informação. Questionar-se-á igualmente o posicionamento da língua alvo no futuro contexto mundial, tendo em conta o surgimento de outras potências económicas, como a China ou a Índia. O termo *Englishes* deverá ser usado para enfatizar a diversidade experimentada pela língua inglesa no mundo e para descentralizar a autoridade de apenas uma variedade sediada em determinada região. Este domínio destaca ainda a importância dos empréstimos e dos enriquecimentos linguísticos e culturais que daí advieram.

O segundo domínio, “Cidadania e Multiculturalismo”, parte da Declaração Universal dos Direitos do Homem, debruçando a sua atenção na promoção da igualdade de direitos das crianças, mulheres e idosos. Deverá igualmente passar a mensagem do direito à liberdade de expressão, de culto e de religião e à diferença linguística. Em seguida são referidas no programa figuras emblemáticas que devem a sua notoriedade à luta pela liberdade e direitos fundamentais, como “Nelson Mandela, Mahatma Gandhi, Germaine Greer, Betty Friedan e Martin Luther King...” (Moreira *et al*, 2001: 29). Outra temática apresentada neste domínio é a convivência com a diversidade resultante da mobilidade e dos fluxos migratórios tão em voga na sociedade actual. Inclui, por isso, não só a questão dos refugiados (políticos, religiosos, económicos, étnicos...), mas também “políticas de imigração (Austrália, América, União Europeia...)”, (Moreira *et al*, 2001: 29). As reticências garantem ao docente possibilidade de se explorar outras nações.

O domínio da “Democracia na era global”, no âmbito do tema desta dissertação, debruça-se sobre a globalização cultural e económica do mundo, trazendo para isso exemplos como “ (*McDonald’s, Body Shop, Pizza Hut, Nike, CNN, Shell...*) “, (Moreira *et al*, 2001: 29).

No quarto e último domínio, “Culturas, Artes e Sociedade”, o século XX surge como ponto de partida para a análise de obras literárias, filmes e músicas. Refere-se ainda a democratização das artes, com referência a *The Beat Generation* ou a *street culture*, assim como a outros modos de expressão, como os grafitis e clips de vídeo. Alerta-se para a visibilidade das minorias e das vozes femininas. Um último ponto remete para a diversidade de vozes nos países de expressão inglesa, sendo sugeridas as

“Culturas indígenas (*Native Americans*, Aborígenes, Maoris...) ” (Moreira *et al*, 2001:29). Havendo naturalmente espaço para abordar mais culturas indígenas, se o professor assim o entender, estas são as mais conhecidas, uma vez que estão ligadas ao universo americano, australiano e neozelandês. Encontramos também uma ressalva aos quatro domínios propostos, na qual se flexibiliza a introdução de outras problemáticas relacionadas com os domínios apresentados e que sejam relevantes para a abordagem pedagógica. Verifica-se assim esta abertura e flexibilização das temáticas escolhidas, o que daria espaço para a abordagem de outras referências culturais e linguísticas no campo do inglês.

1.3 Língua inglesa

Neste ponto são referidos conteúdos morfossintácticos e fonológicos que devem ser considerados pelo professor. No plano lexical, o programa alerta para a impossibilidade de se criar uma lista vinculativa de vocábulos a serem apreendidos, dada a sua quantidade. Caberá ao professor seleccionar o vocabulário que considera fundamental. O programa inclui assim uma listagem dos conteúdos linguísticos a serem desenvolvidos: “A palavra – classes de palavras, como nome, adjectivo, determinantes, verbos...; a frase – frases simples, compostas...; a prosódia – entoação, ritmo, acento...; variedades e registos do inglês. – variação ortográfica, semântica e prosódica” (Moreira *et al*, 2001, 32). Nos objectivos encontramos, entre outras, a preocupação de “Usar a língua inglesa de forma fluente, correcta e adequada” (Moreira *et al*, 2001: 31).

Em qualquer um dos vários pontos transcritos, não há referência àquilo que o programa entende como “correcto e adequado”. São, de facto, referidos aspectos morfossintácticos e fonológicos, mas não há especificação de uma variedade referencial. Importa aqui saber se a omissão foi intencional, para ir ao encontro da descentração referida, ou se o programa partirá do princípio que os professores e os manuais sabem qual é a variedade ou variedades mais “adequada” e “correcta”. No 12º ano apenas é tida em conta a variação “ortográfica, semântica e prosódica”, referência obviamente selectiva e não explicada, não sendo inclusivamente dados quaisquer exemplos, ao contrário do que acontece em todos os outros conteúdos. Que variedades são objecto de confrontação a nível ortográfico, semântico e prosódico? E porque não são igualmente elencados outros planos, como o morfosintático? Que sotaque deverá ser privilegiado?

4. Avaliação

Nesta secção são definidos os instrumentos avaliativos disponíveis para os alunos do ensino secundário. A avaliação deverá ser contínua, formativa e sistemática, e os

professores poderão “recorrer a múltiplos processos de observação e recolha de informação” (Moreira *et al*, 2001: 44), que poderão materializar-se em vários tipos de trabalhos e actividades, para além dos testes.

É sublinhada a importância das quatro capacidades que subjazem a aprendizagem da língua: *ouvir, falar, ler e escrever* (Moreira *et al*, 2001: 44). Não é, contudo, apresentada, a variedade a ser adoptada como referência na sala de aula. Depreende-se, por isso, que fique ao critério do professor e dos manuais.

5. Recursos

1. Sítios de apoio aos domínios de referência sociocultural

No final, o programa apresenta um conjunto de recursos variados com o objectivo de auxiliar o professor na sua prática (Moreira *et al*, 2001: 50), estimulando igualmente a participação dos alunos na recolha de informação. Estes recursos vão de materiais multimédia, áudio e vídeo e sítios de apoio aos domínios de referência sociocultural. As sugestões são indicadas por domínio, começando por “A Língua Inglesa no Mundo”. As referências e endereços dos sítios não estão sequenciados por ordem alfabética, sendo o primeiro sugerido a BBC. Seguem-se *History of the English Language; Early American English; Linguistic Atlas – American English; Scottish; Australian English; How many Englishes are there?; English as a Second Language; English in India; Everyday English + Slang in Ireland; About Australia; About Canada; About India; About Ireland* e *About UK* (Moreira *et al*, 2001: 50). Nota-se, portanto, uma preocupação em seguir a ideia da descentração das variedades com estas sugestões. Ainda assim, as primeiras opções recaem sobre as variedades americana e britânica, sem que sequer a ordem alfabética o possa justificar. Por outro lado, os sítios *How Many Englishes are There* ou *English as a Second Language* denotam a preocupação em mostrar outras culturas de expressão inglesa, mas nenhuma é especificada. Claramente é dada à Índia uma relevância especial, podendo aqui adivinhar-se que o papel económico que esta nação desempenha nos dias que correm deverá ter alguma influência na importância que lhe é dada. Poder-se-á igualmente questionar uma referência tão específica ao calão irlandês, uma vez que qualquer outra variedade poderá ser analisada dentro destes parâmetros. As referências parecem abranger diversas variedades, é certo. No entanto, a especificação de algumas, coloca em desvantagem outras culturalmente menos expressivas. Por exemplo, tirando a Índia, as referências a países africanos ou asiáticos de expressão inglesa são nulos.

Relativamente ao domínio “Cidadania e Multiculturalismo”, os autores do programa fizeram uma escolha de sítios na Internet para responder aos temas *Civil Rights; Human Rights Youth Right; Rights of the Children; Civil Liberties; Political Correctness; Human Rights Watch; Firearms and Liberty; Womens’Organisations; Migration e Emblematic Figures*. É de louvar o trabalho de pesquisa feito que em muito poderão enriquecer o estudo deste domínio. No entanto há uma selecção particular das figuras consideradas emblemáticas, aliás já anteriormente tinha feito referência à escolha de Mandela, Gandhi, e das feministas Germainne Greer e Betty Friedan. Neste capítulo são ainda sugeridas as figuras do norte-americano Martin Luther King e do indiano Salman Rushdie. Continuam, portanto, segundo a terminologia de Kachru, a serem privilegiadas personalidades do *Inner Circle* e de apenas alguns países mais emblemáticos do *Outer Circle*, como a Índia.

Para o domínio da “Democracia da Era Global” são referidos um número considerável de *sites* para responder aos temas *Democracy and Technology; Democracy; Globalisation; McDonald’s; Body Shop; Edemocracy; EGovernment; Relief Work; European Union; Hunger e Solidarity*. Dada a natureza do tema, é natural que os sítios espelhem realidades à escala global, sem privilegiar qualquer variedade. É certo, no entanto, que são escolhidas duas marcas com grande expressão no mundo dos negócios: a americana *McDonald’s* e a britânica *The Body Shop*. Naturalmente, as escolhas fazem sentido mas mais uma vez não fogem à frequente dicotomia Reino Unido - E.U.A.

O quarto e último domínio das “Culturas, Artes e Sociedades” aposta nas diversas formas de arte, seguindo por isso os temas *Art and Culture; Poets and Writers; Films; Design; Performing Arts; 20th Century Art; Democratisation of the Arts; e Natives*. As culturas nativas americana, australiana e neo-zelandesa não são esquecidas nesta última referência.

2. Dicionários e Gramáticas

Os dicionários e gramáticas sugeridos pelos autores do programa são essencialmente de quatro editoras: Oxford University Press, Longman, Cambridge University Press e Collins Cobuild. Note-se, nesta lista, a presença do dicionário *Longman Dictionary of English Language and Culture*, com mais de 15000 entradas sobre pessoas, lugares, história, geografia, arte e cultura popular, americana e britânica. Há igualmente referência a *The Cambridge Dictionary of American English*, a única variedade com direito a um dicionário específico neste programa.

3. Materiais de referência em suporte Internet:

São referenciados dezasseis sítios, dos quais se destaca o *Encarta World English Dictionary* e *World Wide Words* (International English), como exemplo de exploração de outras variedades que não apenas a americana e britânica. No que diz respeito às gramáticas, dos oito sítios sugeridos dos quais se destaca essencialmente endereços com o domínio *.com* ou *.uk*. A mesma tendência regista-se com as propostas de enciclopédias e programas específicos de aprendizagem de inglês. Para além da conhecida *Britannica*, uma referência a uma australiana, a *Australian Online Encyclopedia*. Quanto aos programas específicos para aprendizagem de inglês em linha, dos quatro referidos, de realçar a *BBC World Service*. Os restantes são americanos e britânicos.

4. Sugestões de leitura e outros recursos

Antes de indicar sugestões, o programa refere bibliografia introdutória relativa às culturas de expressão inglesa no geral, mais vocacionada para os professores do que para os alunos. Os títulos tentam abranger as diversas variedades. Para a presente dissertação, interessa saber Farrell, M. et al. (1995). *The World of English* e Gorlach, M. (ed.) (1997). *Varieties of English Around the World*. Quanto às sugestões de leitura que nos parecem relevantes para esta dissertação, é de realçar *The Moonlight Bride*, de B. Emecheta, ou *Classic Australian Short Stories*, entre outras maioritariamente alusivas ao universo americano e britânico.

5. Sugestões de filmes em vídeo

Naturalmente, a maioria de filmes referidos, são produzidos nos E.U.A. e em Inglaterra, retratando a realidade destas duas culturas. Destaque, a título de exemplo, para *The Last of the Mohicans*, de Michal Mann e *Dances with Wolves*, de Kevin Costner, sobre as tribos nativas americanas ou a adaptação do romance de Jane Austen, *Sense and Sensibility* ou *Henry V*. Contudo refira-se ainda *The Piano*, de Jane Campion, filmado na Nova Zelândia ou *Out of Africa*, de Sidney Pollack, cuja história se desenrola no Quênia colonial do início do século XX. Alusivo à Índia, *Mother Teresa: In the Name of God's Poor*, *Gandhi*, ou *Passage to India*. *The Colour Purple*, do oscarizado Steven Spielberg, sobre a sociedade afro-americana. Relativamente à África do Sul e à questão do *Apartheid* duas sugestões: *Cry Freedom* e *Cry the Beloved Country*. Sobre imigrantes irlandeses na América, *Angela's Ashes* e *My Left Foot*, passado na Irlanda.

Um dos primeiros objectivos desta análise era, como referido, perceber o enquadramento da questão das variedades e verificar as propostas do mesmo face a esta questão. Este trabalho procuraria também responder a três perguntas que consideramos fundamentais para o propósito desta dissertação e que agora recuperamos.

As duas primeiras questões prendiam-se com a hipótese do ensino de ILE em Portugal, através das directrizes do ME, estar a privilegiar variedades particulares em detrimento de outras, no que diz respeito à sugestão dos materiais didácticos. De facto, para além do carácter internacional da língua e da sua importância na aproximação de mundos e realidades, é enfatizada uma tentativa de descentração em relação àquelas que são consideradas as duas principais variedades: a americana e a britânica. É de salientar o esforço em dar aos alunos uma perspectiva mais global da língua inglesa, não apenas associada às culturas acima referidas, mas também às dos países do chamado *Outer Circle*, segundo a terminologia de Kachru. É dado claro destaque a esta questão logo na introdução ao programa, havendo uma tentativa de materializar esta oferta na especificação dos temas a abordar nos vários domínios de referência, e dos recursos de apoio (biblio-, film- e sitografia e dicionários). Note-se, contudo, que esta tentativa de descentração no programa só é visível a nível sociocultural. Não há qualquer referência concreta a diferenças ortográficas, lexicais, sintácticas ou de pronúncia entre variedades. Há apenas na componente da língua inglesa, como anteriormente descrito, uma referência a “Variedades / Registos de Inglês – 12º ano”, que se divide em “variação ortográfica, semântica e prosódica” (Moreira *et al*, 2001: 34), sem mais explicação ou orientação para o professor ou para o possível autor de manuais escolares. O que existe é apenas uma tentativa clara de ser fiel à dimensão sociocultural do inglês, ao abranger (quer nos domínios de referência, quer nos recursos) outras culturas de expressão inglesa, que não apenas a americana e a britânica. Ainda que estas sejam largamente ultrapassadas pelas referências americanas e britânica, é dado destaque às culturas indiana, australiana, canadiana, sul-africana e neozelandesa. Já os países africanos de expressão inglesa, à excepção da África do Sul, não são objectivamente referidos, ainda que os temas propostos se adequem a situações sociais, étnicas, religiosas ou raciais vividas neste continente. E o inglês falado na Ásia parece esquecido, à parte do exemplo indiano.

Na introdução à análise do programa foi igualmente levantada uma outra pergunta, relativa aos objectivos do ensino de ILE em Portugal. Estaria o ensino deste idioma associado a países anglófonos ou sobretudo ao papel por ele desenvolvido na

comunicação internacional? Fica desde logo claro que é dada uma importância fundamental ao papel da língua inglesa na sua faceta internacional, como meio de comunicação num mundo cada vez mais global. O inglês é claramente concebido como um idioma que, para além de promover a inteligibilidade entre falantes da língua inglesa e estrangeiros, constitui também uma ferramenta de comunicação fundamental entre falantes nativos de outras línguas, que estabelecem contactos de índole diversa. De facto, destaca-se o papel deste idioma nas tecnologias da informação, na ciência, na comunidade negocial e na divulgação de informação, por exemplo, deixando-se claro que constitui uma mais-valia no currículo de qualquer indivíduo, promove-se uma postura crítica, analítica e de tolerância face às diversas realidades do mundo global em que nos encontramos.

A posição teórica apresentada na introdução ao programa é em parte materializada nos domínios de referência e no capítulo dos recursos. É de louvar o trabalho dos autores em fornecer, tanto aos alunos como aos docentes, materiais que lhes permitam enriquecer o processo ensino-aprendizagem dentro desta perspectiva mais global da língua. Contudo, levanta-se uma questão pertinente. A perspectiva mais global advogada não cobre todas as comunidades anglófonas, mantendo-se no universo mais ocidental, e esquecendo em larga medida o continente africano e asiático, ao mesmo tempo que não vai para além da dimensão sociocultural da língua, esquecendo aspectos linguísticos de índole diversa. Ao fazer o apanágio da descentração das variedades, qualquer cultura de expressão inglesa estará em pé de igualdade. Sabemos, contudo, que uma língua como o inglês deve o seu estatuto ao Reino Unido enquanto “pátria-mãe” e ao poderio económico dos E.U.A.. A prevalência desta dicotomia estará talvez nas mentalidades de professores, educadores, alunos ou anónimos em geral, que conferem as estas duas variedades uma importância que relega as outras para segundo plano, igualmente ricas cultural e linguisticamente, mas provavelmente económica e socialmente menos fascinantes. No seguimento destas ideias pré-concebidas, surge a selecção de informação sobre as culturas alvo. Quais os aspectos a seleccionar? Como elaborar um corpus de materiais educativos isento, evitando cair em estereótipos? Como desmistificar imagens generalizadas e quais as que devemos trabalhar com mais afinco?

Obstáculos semelhantes encontrar-se-ão no ensino dos aspectos linguísticos. Não será tarefa fácil seleccionar os conteúdos lexicais, sintácticos, ortográficos e fonético-fonológicos que contribuem para a diferença entre as variedades. Uma vez seleccionados,

ao debruçarmo-nos sobre os objectivos reais de os leccionar e na sua organização em termos de planificação anual, encontraremos dificuldades.

O ensino de aspectos linguísticos em geral não deverá constituir um problema para qualquer professor de inglês qualificado. A formação recebida na faculdade, assim como os anos de experiência e as actualizações contínuas, permitir-lhe-ão exercer com competência as suas funções de docente. Quanto ao ensino das culturas alvo, podemos já colocar algumas interrogações, ao partirmos do princípio que essas mesmas qualificações obtidas no ensino superior resultam também de um currículo de estudos baseado numa dicotomia no que diz respeito às variedades. Ainda assim, os autores do programa terão tido em conta a formação específica do professor e confiança na sua formação académica e profissional. Em todo o caso, o problema não será o ensino propriamente dito, no sentido das metodologias ou da capacidade de transmissão de conhecimentos. Na verdade, entende-se que na questão das variedades, os problemas que presidem à elaboração e aplicação de um programa deste nível serão sobretudo conseguir responder às seguintes perguntas:

1. Que culturas alvo devem ser abordadas?
2. Num mundo em evolução, como poderemos determinar o que é verdade sobre uma cultura e não um estereótipo?
3. Que aspectos linguísticos das variedades são relevantes para o ensino da língua e para a formação intelectual de um aluno? Como efectuar esta selecção?
4. Como organizar toda esta informação e compilá-la num ano lectivo com a duração prática de nove meses?

2.3. Os manuais: apresentação de uma amostra

Para esta análise, foram escolhidos três manuais do 12º ano de escolaridade – nível de continuação. Da Porto Editora, *Screen 3* (Barros, Barros, Correia: 2011), da Texto Editora, *Link Up* (Santos Martins, Rodrigues: 2009) e da Areal Editores, *New Aerial 12* (Gonçalves, Torres: 2005). O objectivo foi a selecção de três editoras nacionais com expressão no mercado. Este trabalho procurará perceber se a descentração das variedades e o inglês enquanto língua internacional são contemplados nos manuais mais frequentemente utilizados.

Estas obras são analisadas comparativamente, módulo a módulo, (domínio a domínio, de acordo com a terminologia do programa), e, visto ser essa a organização

dos materiais, o trabalho incidirá sobre as quatro competências que subjazem o ensino da língua: *ler*, *escrever*, *falar* e *ouvir*. Dentro da componente *escrever* optou-se por analisar aspectos lexicais, gramaticais e ortográficos de relevo para a dissertação. Esta opção foi tomada apenas por questões organizacionais, pois na grande maioria das vezes estes aspectos materializam-se em exercícios escritos de consolidação. Os livros de exercícios que acompanham o manual serão também objecto de análise, de acordo com a mesma metodologia, considerando-se igualmente o suplemento *Extensive Reading*.

Devem ainda ser apresentadas algumas notas sobre a metodologia de análise da componente *ouvir*. Por um lado, avalia-se a pronúncia escolhida no que diz respeito aos narradores, isto é, de qualquer voz que introduza um exercício, texto ou número de página; por outro, considera-se a norma escolhida para a leitura dos textos. É de ressaltar também que *Link Up*, da Texto Editora disponibiliza aos alunos os ficheiros áudio num sítio da Internet¹¹. A Porto Editora permite o acesso a professores registados na sua página¹², fornecendo ao aluno apenas o CD do livro de exercícios. A Areal Editores teve a gentileza de ceder uma cópia do CD para a análise desta dissertação, apesar de não disponibilizar aos alunos os ficheiros áudio em qualquer suporte e aos professores apenas o fazem quando comprovadamente adoptam o manual na sua escola,

Finalmente, dada a extensão dos conteúdos explorados nas quatro componentes, optou-se por considerar exclusivamente os aspectos relevantes para este trabalho, isto é, a exploração linguística e cultural das variedades. O índice dos três manuais e dos livros de exercícios poderá ser consultado em anexo.

2.3.1. Módulo um: A Língua Inglesa no Mundo

O primeiro domínio surge em cada manual com designações diferentes designadamente, “English around the world”, (*New Aerial 12*), “English in the World”, (*Link Up*) e “Worldwide English”, (*Screen 3*). Este domínio é aquele em que mais plausivelmente encontraremos referências ao tema da dissertação e será por isso analisado em pormenor.

No que diz respeito à componente *ler* os três manuais encontram-se muitos temas em comum, mesmo que abordados através de textos diferentes. De uma maneira geral, será *Screen 3* o menos abrangente. Assim sendo, são levantados nos três manuais as seguintes questões: a origem das línguas, o futuro da língua inglesa, *Englishes*, o

¹¹ www.projectos.TE.pt/links

¹² www.portoeditora.pt

inglês e a Internet, inglês como língua global / língua franca, empréstimos na língua inglesa, inglês americano, multilinguismo nas sociedades actuais, falantes nativos e não nativos de inglês. *Link Up* e *New Aerial 12* dedicam ainda espaço à história do inglês e à morte linguística. *Screen 3* faz adicionalmente uma incursão sobre o tema “Language in transition”, que visa sobretudo o alargamento lexical da língua inglesa. No que diz respeito à ortografia, tratando-se de textos reais, a norma escolhida varia de acordo com a origem dos textos publicados, verificando-se características britânicas e americanas.

Para a realização da componente *falar* são normalmente utilizados os temas abordados num exercício prévio de leitura / compreensão e gramática. Nenhum dos manuais descarta esta componente, ainda que *Screen 3* seja aquele em que existem menos exercícios desta índole, isto é, exercícios que pressuponham trabalho de pesquisa e posterior apresentação oral à turma. Antes de considerar as propostas de cada manual, é de sublinhar que os temas em discussão neste domínio estão relacionados com as variedades da língua inglesa, a sua dimensão e futuro. *Screen 3* sugere um debate sobre ILE, uma apresentação oral sobre as palavras que entraram no vocabulário português nos últimos anos e outra sobre os dialectos em Portugal. *New Aerial 12* propõe um debate sobre o tema “English Only vs Multilingualism”, um trabalho de pesquisa referente à Grande Fome, na Irlanda, e uma exposição oral sobre a língua portuguesa pelo mundo. No que diz respeito a *Link Up*, existe um considerável número de actividades orais, relativas à importância dos E.U.A no Mundo, ao ensino de línguas estrangeiras, aos utilizadores da Internet e suas línguas, a personalidades mundiais anglófonas e a variedades do inglês. O debate de turma centra-se no futuro do inglês e na norma-padrão da língua do aluno. Por fim, sugere-se a pesquisa e apresentação sobre uma variedade da língua inglesa.

Tal como a componente anterior, também *escrever* decorre dos temas abordados e que nesta unidade vão precisamente ao encontro da questão das variedades do inglês e do papel deste a nível global. *New Aerial 12* propõe os seguintes temas: um ensaio subordinado ao tema “English only vs Multilingualism”; uma composição sobre as expectativas relativamente ao inglês como língua global; uma carta sobre as línguas em perigo; um comentário sobre o tópico “There is no longer one English”. *Screen 3* propõe uma sistematização de uma entrevista sobre a globalização do inglês e uma composição sobre a experiência pessoal do aluno na aprendizagem da língua inglesa. *Link Up* sugere uma composição argumentativa dedicada ao tema “There are no clear rivals to English”; um texto de opinião relativo à supremacia do inglês na Internet; um

blogue; um diálogo entre um falante nativo, um falante não – nativo e um estudante de ILE; um artigo sobre uma escola multilingue nos E.U.A.; e um relatório sobre o estudo do inglês pelo mundo.

Quanto ao vocabulário relevante introduzido neste contexto particular, *Link Up* escolhe para este domínio, a referência ao inglês afro-americano (*African-American Vernacular English - AAVE*), assim como a variedade indiana. Os exercícios providenciam uma quantidade significativa de exemplos, que os alunos irão trabalhar, apresentando também algumas diferenças a nível gramatical. Por fim, um exercício refere ainda as denominações de algumas abreviaturas em inglês como NATO, BBC ou AIDS. *New Aerial 12* introduz um texto sobre o filme *Notting Hill* (1999), como ponto de partida para a apresentação de diferenças lexicais entre as variedades americana e britânica (*film/movie*, *bookshop/bookstore*, *autumm/fall*), explorando também as diferenças culturais entre os seus personagens. Em seguida, aborda igualmente as diferenças lexicais entre as variedades informais australiana e neozelandesa. No final da unidade, há ainda a preocupação em sistematizar as diferenças/semelhanças lexicais entre as variedades britânica, canadiana e americana, sob a forma de uma tabela comparativa que os alunos deverão preencher com o auxílio de um dicionário. *Screen 3* é o manual que mais páginas dedica à questão do inglês como língua em transição, apresentando, por exemplo, uma cronologia com palavras introduzidas na língua inglesa desde os anos sessenta. No entanto, relativamente à questão das variedades não existe nenhum exemplo concreto.

Na revisão gramatical feita neste módulo, fará sentido destacar no presente trabalho: em *New Aerial 12* a referência às diferenças gramaticais entre as variedades americana e britânica, seguidas de exercícios de consolidação sobre as mesmas. Estes exercícios decorrem de uma sistematização de diferenças gramaticais entre as duas variedades, onde podemos encontrar exemplos onde contrastam o uso dos tempos verbais, como o *past simple* de “I went there already” (AmE) ou “I’ve gone there already” (BrE) para o mesmo significado. Os exemplos incluem também usos diferenciados das preposições, como em “come over to my place” / “to live on a street” (AmE) e “come round to my house”/ “to live in a street” (BrE).

Relativamente à componente *ouvir* é de sublinhar o folheto incluso do CD do manual *New Aerial 12*, onde poderemos encontrar uma interessante introdução (Gonçalves, Torres, CD Audio: 2005):

This CD contains good quality recordings of the interviews, songs and other listening activities. The recordings have been done under the supervision of Leslie Hughes by a team of native speakers from different parts of the English speaking world. Every student's ear can thus be tuned to different voices and pronunciations with the hope that these variations of "authentic English" will be accepted as routine.

No primeiro módulo, a audição dos seis exercícios áudio de *New Aerial 12* revela a predominância de pronúncia britânica, com cinco exemplos, apenas acompanhado de um poema com pronúncia irlandesa. Em *Link Up*, a preferência pela norma britânica continua a ser evidente; exceção é apenas um pequeno exemplo de sotaque escocês, assim como um exercício sobre a origem do canal MTV, em inglês americano. Quanto a *Screen 3*, encontramos uma preocupação maior em mostrar aos alunos outras variedades do inglês. Apesar da maioria dos exercícios veicular a variedade britânica, existe um capítulo com o nome "Englishes", em que os autores recorrem a excertos de falantes nativos da África do Sul, Escócia, Inglaterra ou da Índia, assim como um excerto produzido por um falante residente no Harlem, em Nova Iorque. No capítulo seis deste mesmo módulo, encontramos também um exercício extenso de compreensão oral dedicado à obra de George Bernard Shaw, *Pygmalion*. É assim feita uma apresentação do dialecto *Cockney* aos alunos e sugerida a reflexão sobre a importância do padrão linguístico na vida de qualquer falante.

O primeiro módulo dos livros de exercícios centra-se naturalmente no papel da língua inglesa no mundo, complementando ou mesmo alargando os conhecimentos veiculados nos manuais. No que diz respeito à componente *ler*, em *New Aerial 12* surgem dois textos como ponto de partida para análise: um texto sobre a obra de E. M. Foster, *A Passage to India*, e outro sobre as variedades do inglês nas Caraíbas. Partindo deste universo, desenvolvem-se diversas actividades.

No que diz respeito à componente *escrever*, o livro de exercícios propõe um texto sobre o futuro da língua inglesa tendo em conta a crescente adopção deste idioma enquanto segunda língua. A nível de vocabulário, são apresentadas as influências das línguas indianas no inglês através de uma tabela que deverá ser preenchida com o significado de algumas palavras, como *dungarees*, *guru*, *swastika* ou *chutney*, que deverão ser utilizadas num outro exercício de vocabulário e expressões da variedade indiana da língua inglesa, como *time-piece*, para designar relógio, ou *I am a leper if there is a lie in anything I say*, são também consideradas. No que diz respeito às

Caraíbas, o livro apresenta um texto sobre a variação existente nas mesmas. Destaque para a apresentação de alguns provérbios como *What hurts does make nose run* ou *Talk is the ear's food*. Ainda dentro do vocabulário, surge um exercício sobre algumas diferenças entre a variedade escocesa e a norma-padrão do inglês. A variedade inglesa falada no Canadá também é mais uma vez abordada, com um breve resumo dos acontecimentos externos que a influenciaram a nível lexical, gramatical e fonético-fonológico, que é simultaneamente um exercício de preenchimento de espaços com preposições, verbos, conjunções e conectores de discurso. Além de exercícios gramaticais para praticar as questões tratadas no manual, retira-se uma tarefa de formação palavras em texto sobre as mudanças linguísticas e outro ainda para utilizar a estrutura passiva e activa em texto sobre o gaélico.

Relativamente a *Screen 3*, os textos apresentados requerem o preenchimento de espaços e referem-se sobretudo às raízes da língua inglesa e ao estatuto do inglês enquanto língua não oficial nos E.U.A.. A componente *escrever* propõe um comentário sobre o sítio BBC WORLD SERVICE, tendo em conta as suas secções e informação disponibilizada. Faz igualmente parte das propostas deste manual a produção de uma brochura sobre o ensino de idiomas na escola do aluno e fazer um sumário sobre a evolução das línguas. Este manual apresenta ainda exercícios sobre as diferenças lexicais entre as variedades americana e britânica, (*truck/lorry* ou *cab/táxi*). Por fim, propõe-se um exercício com recurso ao dicionário para a identificação de palavras de diferentes proveniências: britânica, americana, australiana, canadiana, indiana, escocesa ou AAVE, como *pommy*, *milko* ou *lassie*. Relativamente à gramática, são desenvolvidas as mesmas estruturas revistas no manual.

O CD áudio é utilizado como correcção das respostas dos alunos, sendo invariável a pronúncia britânica na narração.

Link Up inicia o livro de exercícios com um quadro da Rainha Vitória (1837-1901), o qual é ponto de partida para um exercício de compreensão escrita sobre a variedade britânica falada pela realeza e sobre o facto de não ser esta a mais falada pelos falantes nativos. O primeiro texto apresentado é um poema sobre a mudança linguística. Posteriormente, encontramos um texto sobre quatro monarcas ingleses – Isabel I (1558-1603), Guilherme, o Conquistador (1066-1087), Vitória (1837-1901) e Alfredo, o Grande (871 -899), seguido de outro de preenchimento de espaços relativo ao ensino de inglês como língua estrangeira. Associado a um exercício onde surgem imagens de diversas personalidades do mundo artístico anglófono, surge um exercício de

preenchimento de espaços relativo a cada uma das variedades utilizadas por estes artistas. As tarefas escritas sugeridas abordam temas naturalmente ligados à língua inglesa no mundo e ao seu papel internacional. No que diz respeito ao vocabulário, o livro de exercícios dedica especial atenção aos empréstimos na língua inglesa, com uma tabela com palavras de origens tão distintas como *Anorak* (Inuit), *Cigarette* (Guatemala), *Penguin* (País de Gales) ou *Ketchup* (China). Os exercícios áudio são realizados com recurso a narradores que utilizam a variedade britânica.

2.3.1.1. Conclusão da análise do primeiro módulo

Como já referido, este primeiro módulo é aquele que mais directamente aborda a posição da língua inglesa no mundo. Assim sendo, é rico em textos referentes ao papel internacional do inglês, ao seu percurso histórico, às variedades espalhadas pelo mundo, à sua hegemonia na sociedade da informação ou ao seu futuro em geral. Manifesta-se, portanto, uma tentativa de descentração das variedades na concretização dos exercícios áudio ou escritos. Do ponto de vista cultural, qualquer um dos manuais, em particular *Link Up*, apresenta uma selecção de textos e actividades interessante, que mesmo não sendo totalmente abrangente, conduz à sensibilização dos alunos para realidades mais distantes. São apresentadas as realidades culturais de países de expressão inglesa, do Reino Unido à Índia, dos E.U.A. à África do Sul.

A nível linguístico, os exercícios áudio revelam a preferência pelo sotaque e pela norma escrita britânica, ainda que encontremos alguns textos em que a ortografia se divide entre a norma britânica e a americana. No que diz respeito aos conteúdos lexicais, são exploradas as diferenças entre as variedades britânicas, americana e canadiana e num dos manuais entre as variedades australiana e neozelandesa ou indiana. Interessante também será realçar a referência frequente ao inglês afro-americano. Mencionadas são ainda a variedade escocesa e o inglês falado nas Caraíbas.

No plano gramatical, há também uma incursão sobre as diferenças entre a norma britânica e americana. No entanto, não é feita nenhuma comparação com outras variedades. Os exercícios de prática discursiva permitem a concretização das questões relacionadas com o tema da língua inglesa no mundo.

Se levarmos em conta o objectivo de abraçar o conceito de inglês como língua internacional, a sensibilização para outras variedades da língua e a importância da língua do aluno, poder-se-á concluir que este primeiro módulo tenta evitar a dicotomia britânica-americana sobretudo no aspecto cultural. Já no que diz respeito a aspectos

linguísticos, e apesar de alguma exploração, algumas variedades são sem dúvida mais trabalhadas que outras.

2.3.2. Módulo dois: Cidadania e Multiculturalismo

Este segundo domínio é tratado em cada um dos manuais com as seguintes designações: “Citizenship and Multiculturalism”, *New Aerial 12* e “Citizenship and Diversity”, *Link Up* e *Screen 3*.

Os três manuais elaboram este módulo em torno das questões raciais, dos direitos humanos, da imigração e da liberdade de culto. De uma maneira geral, os textos escolhidos para praticar a componente *ler* vão ao encontro das sugestões do programa, referindo os direitos das mulheres e das crianças, imigrantes e refugiados, direitos humanos, minorias étnicas, trabalho infantil, racismo e cidadania. Do ponto de vista das variedades, no que diz respeito ao aspecto cultural, podemos observar uma predominância do universo americano e britânico. *New Aerial 12* aborda a questão da imigração partindo deste universo, assim como no que diz respeito à questão da liberdade de culto religioso. Para ilustrar a questão do racismo note-se a escolha de um discurso do presidente americano Lincoln ou de um texto sobre Rosa Parks ou Betty Friedan. Em *Screen 3* o tema dos refugiados estende-se também à Austrália e ao Canadá. No que diz respeito ao racismo, este manual escolhe uma entrevista à escritora americana Maya Angelou. *Link Up* escolhe as políticas australianas de imigração para ilustrar o tópico, mencionando também o Acordo Schengen. É igualmente seleccionado um texto sobre o tratamento dado aos refugiados na África do Sul. No que diz respeito ao tema do racismo, encontramos um texto sobre Nelson Mandela e Martin Luther King. Destaque para *New Aerial 12* que recorre ao trabalho infantil na Índia para ilustrar o tópico dos direitos das crianças. Como já referido, relativamente a minorias étnicas, *Link Up*, escolhe um poema sobre nativos americanos, ao passo que *Screen 3* opta por um questionário mais global sobre judeus, africanos, muçulmanos e indivíduos de etnia cigana. Este manual faz ainda referência a este manual à questão dos *dalit*, na Índia. Relativamente à questão da cidadania, *New Aerial 12* e *Screen 3* escolhem abordar a questão no Reino Unido e nos Estados Unidos, em particular.

No âmbito da componente *falar*, *Screen 3* sugere a organização de um debate sobre a pena de morte, partindo do exemplo norte-americano. *Link Up* parte de uma série de imagens para uma discussão na aula sobre os direitos humanos, tal como a escravidão ou trabalho infantil. Outra tarefa proposta prende-se com a discussão sobre a

importância de quatro mulheres na defesa dos seus direitos (Farida Shaheed, Betty Friedan, Germaine Greer e Millicent Fawcett). O mesmo manual estimula ainda a participação oral dos alunos sobre o *apartheid*, sobre as semelhanças entre Barack Obama e Martin Luther King. Por último, surgem ainda mais duas propostas, sobre a importância do sonho americano e sobre refugiados bem-sucedidos. *New Aerial 12* não propõe nenhuma actividade relevante para o tema desta dissertação.

Para desenvolver a componente *escrever Link Up* sugere mais exercícios desta índole do que os outros dois outros manuais, convidando os alunos a abordar por escrito os temas discutidos, como por exemplo, o os direitos humanos na Índia e uma biografia sobre Gandhi ou Mandela. *Screen 3* apresenta menos propostas, mas nenhuma foca objectivamente questões culturais de países anglófonos. *New Aerial 12* sugere um artigo de jornal sobre a imigração, especificamente sobre o caso americano ou uma composição sobre a vida de Rosa Parks. No que diz respeito ao vocabulário, não existe neste módulo qualquer exercício que alerte para as variedades do inglês, como encontramos por exemplo no módulo anterior. O mesmo se passa na componente gramatical, com excepção para a sistematização gramatical em *Screen 3* sobre verbos “to say something” (*comment, say, observe, utter...*) onde ocorre uma inconsistência da gráfica em dois exemplos dados. Num, surge a grafia americana *conspirator*, sendo que nos exemplos seguintes surgem por exemplo palavras como *enourmous* escritas de acordo com a variedade britânica (Barros, Correia, Barros, 2011: 71,81)

Nos três manuais analisados, a variedade utilizada na componente *ouvir* para a locução que introduz cada exercício é a britânica. De facto, neste segundo módulo, *Link Up* continua a privilegiar a variedade britânica a par da americana, excepção feita a um texto sobre os direitos das mulheres no Paquistão, em que a locutora utiliza a variedade local. *New Aerial 12* cai na mesma tendência de privilegiar a norma inglesa e americana, com excepção da locução de um texto feito por uma jovem indiana. *Screen 3* também mantém a predominância da pronúncia britânica, com algumas incursões pela variedade americana ou pela variedade sul-africana. É de referir um texto sobre um habitante da Serra Leoa, lido na primeira pessoa mas com pronúncia britânica, pela voz de um narrador deste manual.

Relativamente ao livro de exercícios, os textos apresentados neste módulo por *New Aerial 12* focam o tema dos direitos das mulheres, das crianças e dos idosos, de uma maneira geral, sem recorrer a nenhum caso ou nação em particular, exceptuando um texto sobre os refugiados que chegam anualmente ao Reino Unido. A componente

escrever aposta em duas composições sobre a situação dos refugiados. *Screen 3* apresenta um discurso da ex-primeira dama norte-americana Eleanor Roosevelt, sobre os direitos humanos, como exemplo do tipo de texto que os alunos deverão escrever: um discurso. Nem a gramática, nem o vocabulário apresentado são de relevo para o tema desta dissertação: o vocabulário segue a linha do manual, alargando o campo lexical dos direitos humanos, da imigração e do multiculturalismo. Um exercício de vocabulário prende-se com esta temática, desenvolvendo a questão das diferentes religiões e tradições no Reino Unido. A gramática aparece naturalmente a complementar as estruturas leccionadas no manual. É de destacar a inconsistência ortográfica nos exercícios de gramática: em alguns exercícios encontramos, por exemplo, *realized* ou *actualized* (Gonçalves, Torres, 2005:28) de acordo com a variedade americana, e noutros encontramos palavras como *apologise* ou *recognised* claramente de acordo com a variedade britânica (Gonçalves, Torres, 2005:32,33). É pedida aos alunos a redacção de um discurso de campanha para uma associação de estudantes e um artigo de opinião para o jornal da escola, sobre a diversidade étnica e cultural. Foi igualmente encontrada inconsistência ortográfica – podemos verificar a dupla grafia *organize* e *organise* num exercício da componente Escrever (Barros, Correia, Barros, 2011:31)

Link Up abre este segundo módulo com um mosaico de imagens de Romare Howard Bearden, sobre as vivências culturais, históricas e sociais dos afro-americanos. A obra deste artista plástico deverá ser comparada com um poema de Langston Hughes, sobre o mesmo tema. Destaque para dois textos sobre a condição dos Dalit na Índia e outro sobre o apartheid, na África do Sul. Na mesma linha de exercício, surgem quatro personalidades ligadas à luta pelos direitos humanos: Martin Luther King, Nelson Mandela, Barack Obama e Ghandi. Os alunos deverão identificar frases sobre a biografia de cada uma destas figuras. O exercício da componente *ouvir* escolhe o discurso da vitória de Barack Obama, sendo por isso utilizada a variedade americana. No que diz respeito à gramática e ao vocabulário, os temas abordados no manual são aqui igualmente trabalhados, sendo contudo de menor interesse para o tema desta dissertação. Para a componente *escrever*, *Link Up* fornece seis tópicos à escolha sobre os temas abordados, de onde destacamos três citações de Martin Luther King, Langston Hughes e Maya Angelou, a serem comentadas pelos alunos.

2.3.2.1. Conclusão da análise do segundo módulo

Ao contrário do anterior, este segundo módulo não apresenta objectivamente referências às variedades do inglês. Visa sobretudo chamar a atenção para questões relacionadas com os direitos humanos e a cidadania em geral, sendo que as referências às variedades da língua surgem incluídas numa perspectiva exclusivamente social e cultural das nações de expressão inglesa.

Ainda assim, é de notar uma predominância dos universos britânico e americano, mesmo que o tema do racismo e dos direitos humanos justifique naturalmente a existência de textos referentes à Índia ou à África do Sul, ou a personalidades como Mandela e Gandhi. A questão do racismo é ilustrada sobretudo com a situação americana, com a eleição de figuras como Martin Luther King, Barack Obama, Rosa Parks ou Maya Angelou. A questão da imigração tem também como base a nação americana, ainda que *Link Up* aborde as políticas de imigração australiana. Pontualmente estes temas são alargados a outros universos, se atendermos à inclusão de textos em *Link Up* sobre a China ou sobre o Acordo Schengen, alusivos ao trabalho infantil e aos movimentos migratórios respectivamente.

A nível da componente *ouvir*, os exercícios áudio revelam a escolha da variedade britânica no que diz respeito à locução inicial de cada exercício, sendo que os textos narrados não deixam também de privilegiar esta variedade, seguida pela americana. A ortografia divide-se entre a norma britânica e americana, de acordo com a origem dos textos, se bem que tenha sido detectada a coexistência de duas grafias, em exercícios de gramática, como pudemos verificar em *New Aerial 12*. Mas, contrariamente ao primeiro módulo, não existe verdadeiramente nenhum exercício linguístico, seja ele de índole lexical ou gramatical, que sensibilize os alunos para as diversas variedades da língua inglesa. Tal como anteriormente, a tendência é para dar uma maior relevância ao especto cultural, tentando aqui ressaltar outras culturas anglófonas para além da habitual britânica e americana

2.3.3. Módulo três: Democracia na Era Global

Este domínio materializa-se nos manuais analisados com as seguintes designações: “Democracy and Globalisation”, *Link Up* e “Democracy in a Global Era”, *New Aerial 12* e *Screen 3*.

Os textos seleccionados para a componente *ler* concentram-se em três temáticas: a globalização e os seus efeitos, as diferentes formas de governação e a União Europeia, tratando cada uma delas de forma diversa. A globalização é não apenas definida como

problematizada pelos três manuais, em diversas vertentes. *Link Up* aborda o impacto deste fenómeno nas migrações, na saúde, no ambiente e na cultura. *Screen 3* elabora a sua relação com a pobreza em África, assim como *New Aerial 12*. *Screen 3* desenvolve ainda os contrastes entre zonas fabris e rurais. Tanto este manual, como *Link Up* desenvolvem também o caso da americana *McDonald's*. Por outro lado, *New Aerial* apresenta um texto denominado “Globalization or Americanization”, alusivo ao impacto geral da cultura americana no mundo global. Relativamente à questão das formas de governação, os três manuais problematizam essencialmente a noção de democracia, sendo que *Screen 3* escolhe a União Europeia como exemplo para esta temática. *New Aerial 12* lança igualmente o tema da chamada “E-Democracy”, uma nova forma de propaganda e discussão política. Nos três manuais escolares encontram-se textos relativos ao funcionamento da UE e do seu funcionamento interno. No âmbito das organizações internacionais, destaque para um texto sobre as Nações Unidas, em *New Aerial 12*, ou sobre o Banco Mundial, em *Link Up*.

As sugestões deste módulo para a prática da componente *falar* relevantes para esta dissertação giram sobretudo em torno da globalização e dos temas daí decorrentes. *New Aerial 12* sugere um debate sobre o valor do domínio da civilização americana. *Link Up* aposta na reflexão sobre marcas globais conhecidas por todos os alunos, como a *Nike* ou a *McDonald's*. *Screen 3* aborda a questão da influência das grandes multinacionais nos jovens, no que diz respeito a produtos alimentares ou de beleza.

No âmbito da escrita, *New Aerial 12* propõe a redacção de um texto sobre a opinião pessoal do aluno relativamente à questão do domínio dos E.U.A.. O *apartheid* surge também enquanto tema de uma composição neste manual. No que diz respeito ao vocabulário, o terceiro módulo dedica especial atenção a palavras relacionadas com formas de governação, globalização ou *Eurojargon*. Da gramática trabalhada não se destaca igualmente nenhum aspecto de interesse no âmbito das variedades. Relativamente à grafia mantém-se a dicotomia variedade americana e britânica. De facto, a palavra globalização, um dos termos centrais do módulo, é escrito por vezes *globalization* (Gonçalves, Torres, 2005:152,156) ou *globalisation* (Gonçalves, Torres, 2005:151,152,155,171) Encontramos igualmente exemplos desta inconsistência em palavras como *criticize/criticise* (Gonçalves, Torres, 2005:174) *organisation/organizations* (Gonçalves, Torres, 2005: 153, 167), *recognised,/recognize* (Gonçalves, Torres, 2005:166, 174) *in favour* (Gonçalves, Torres, 2005:155), *behaviors* (Gonçalves, Torres, 2005: 189) e *neighbourhoods* (Gonçalves, Torres, 2005: 174).

Link Up propõe como trabalho escrito um texto sobre uma marca global, como a *McDonald's*, a *Nike* ou a *CNN*. O vocabulário e a gramática constantes do índice em anexo, não abordam nenhuma questão relacionada com as variedades. A nível ortográfico, e porque é uma das palavras mais recorrentes deste módulo, *globalisation* surge frequentemente escrita com <s> ou com <z> como já referimos na análise dos outros manuais. Este manual é o único que faz uma chamada de atenção para esta diferença, com uma citação da sétima edição do *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, estabelecendo a diferenças entre a norma americana e a norma britânica (Martins, Rodrigues, 2009: 127).

Apesar do interessante corpo de actividades, *Screen 3* não trabalha em nenhuma das quatro componentes qualquer abordagem à questão das variedades. Apenas destacamos a ortografia, onde podemos encontrar algumas inconsistências, com a utilização pontual da norma americana, como a frequente oscilação entre <s> e <z>. Encontramos exemplos de inconsistência nas palavras *behaviour* (Barros, Correia, Barros, 2001: 164) e *neighbourhood* (Barros, Correia, Barros, 2001: 153), só para nomear alguns.

Relativamente à componente *ouvir* este terceiro módulo mantém a tendência para a selecção da variedade britânica no que diz respeito aos narradores. Quanto à leitura de textos, *Screen 3* escolhe um narrador britânico para todos os sete exercícios áudio que propõe. Já *New Aerial 12*, para além da variedade britânica utilizada em maior número (quatro vezes), recorre ainda ao sotaque americano para a leitura de um poema sobre crítica política nos E.U.A. ou uma canção de Gary Jules. *Link Up* mantém a preferência pela variedade britânica, ainda que recorra por três vezes a um narrador americano, na leitura de textos sobre uma marca de roupa desportiva, comida rápida e sobre um filme relativo ao Holocausto.

Quanto aos livros de exercícios destaque para os textos escolhidos, na componente *ler*, de onde pontualmente decorrem os temas para os trabalhos escritos. *New Aerial 12* escolhe um texto sobre a multinacional *Bodyshop*, um sobre um programa de ensino sobre democracia em liceus americanos e outro retirado e adaptado da revista *Time*, sobre o mito da “americanização da Europa”. No que diz respeito ao vocabulário, mantém o mesmo tema das formas de governação, como *theocracy*, *dictatorship* ou *monarchy*, sem relevância para a presente dissertação. Na componente *escrever* é proposto um comentário de duzentas e cinquenta palavras sobre o mito da americanização da Europa.

Link Up escolhe para a componente *ler* um poema sobre a globalização, a relacionar com uma imagem de Bill Gates, e outro a ser completado com informações acerca do sistema de governo britânico. Este manual propõe ainda um exercício áudio com a narração do ex-primeiro ministro inglês Gordon Brown e cinco tópicos a serem desenvolvidos por escrito, no âmbito da globalização. Destaque, neste exercício, para duas citações de Néelson Mandela e de Winston Churchill. O vocabulário desenvolvido é fundamentalmente sobre as instituições europeias e, como tal, sem relevo para o presente trabalho, situação esta que ocorre igualmente com *Screen 3*. Os exercícios da componente *ouvir* deste manual são realizados por um narrador com pronúncia britânica. Relativamente à componente *ler*, encontramos um texto sobre o poder da marca *McDonald's* e outro sobre o evento musical *Rock in Rio* Lisboa, seguido de um exercício áudio, igualmente narrado com pronúncia britânica. A componente *escrever* propõe um trabalho de pesquisa na internet, relativamente a ONGs. Este módulo visa igualmente trabalhar a construção da narrativa, sendo que o livro de exercícios opta por propor a escrita de um parágrafo de uma das cinco narrativas sugeridas: *The New York Trilogy*, de Paul Auster; *How to be good*, de Nick Hornby; *The Hours*, de Michael Cunningham; *Hotel du Lac*, de Anita Brookner; *Dune*, de Frank Herbert.

2.3.3.1. Conclusão da análise do terceiro módulo

No módulo três com base nos temas da democracia, globalização e união europeia, estabelece-se uma ponte, quando possível, com o universo de alguns países anglófonos, de modo a ilustrar diferentes realidades. Desta forma, mais uma vez a questão das variedades surge neste módulo apenas na sua vertente política e social, não havendo registo de qualquer exercício de índole gramatical ou vocabular que estabeleça diferenças ou apresente características de uma ou mais variedades em particular.

Nenhum exercício das componentes *ler*, *falar*, *ouvir* ou *escrever*, se desvia destas temáticas, que dificilmente poderiam ser apenas limitadas a alguns territórios, como o próprio nome globalização indica. Ainda assim, é focado a questão da americanização da sociedade e problematizado o impacto da cadeia de restaurantes norte-americana *McDonald's* ou da empresa de cosmética britânica *Body Shop*. As desigualdades sociais decorrentes deste fenómeno são ilustradas com recurso à situação do continente africano, mas encontramos um olhar geral sobre o continente e não sobre uma nação em particular. As formas de governação, sobretudo o conceito de democracia, são fundamentalmente ilustradas com recurso à realidade europeia, sendo

dada muita relevância a esta instituição, não só no que diz respeito ao seu funcionamento, como também ao vocabulário a ela associada. *New Aerial 12* debruça-se ainda sobre o tema do *apartheid*.

A nível da componente ouvir, mantém-se a preferência pela variedade britânica, especialmente em *Screen 3*. Os outros dois manuais recorrem ainda pontualmente à variedade americana para a leitura de alguns exercícios.

A nível ortográfico, destaque para a inconsistência gráfica entre a norma britânica e americana, muitas vezes encontrada numa mesma página, como em *globalisation e globalization*.

O tema é naturalmente vasto e compreende um espaço que ultrapassa o universo anglófono. Ainda assim, e mesmo que o impacto da sociedade americana seja questão incontornável, os manuais não exploram com particular interesse nenhuma nação anglófona em particular, para além do Reino Unido, E.U.A e da questão do *apartheid* na África do Sul, em *New Aerial 12*. Neste terceiro módulo podemos afirmar que é privilegiado o tratamento das realidades americana e britânica.

2.3.4. Módulo quatro: Culturas, Artes e Sociedade

O último domínio do programa de 12º ano de continuação é dedicado às manifestações culturais e artísticas no século XX. Para este domínio, os três módulos escolhem as seguintes designações: “Culture, art and society”, *New Aerial 12*; “Cultures, art and society”, *Screen 3*; e “1950s-1990s: culture, art and society”, *Link Up*

No que diz respeito à componente *ler* nenhum dos três manuais analisados foge às temáticas propostas, explorando os movimentos artísticos e sociais do pós-guerra. É dada particular atenção à chamada *Beat Generation*, que surge nos E.U.A, precisamente na década de 50, reflectindo um profundo desajustamento e desilusão para com os valores da sociedade de então, adoptando estilos de vida controversos para a época. *Link Up* desenvolve este tema através de pequenos textos que exploram as origens, os ideais, as acções e o seu fim enquanto movimento. *New Aerial 12* inclui também a noção deste estereótipo. *Screen 3* opta por apresentar um texto de um escritor desta geração, Jack Kerouac, para ilustrar o tema. Outro tópico abordado prende-se com os movimentos artísticos, sobretudo no campo da pintura, que surgiram no pós-guerra. *Screen 3* e *New Aerial 12* optam por apresentar textos relativos à *Pop Art*, destacando nomes como os americanos David Hockney e Andy Warhol. Relativamente a movimentos civis ou sociais, destaque para um texto em *New Aerial 12* sobre a feminista americana Betty

Friedan. *Link Up* dedica uma página aos movimentos feministas e ambientalistas dos anos 70, ao passo que *Screen 3* aposta num texto escrito na primeira pessoa pela britânica Mary Quant, sobre a criação da mini-saia, para introduzir a problemática da libertação da mulher.

A música, enquanto forma de expressão artística, é também objecto de estudo neste módulo. *Link Up* faz toda uma cronologia sobre a história musical dos anos 60 aos anos 90, essencialmente nos E.U.A. e na Grã-Bretanha. Note-se que nos diversos textos encontrados, são sobretudo elencadas figuras do mundo artístico americano e britânico, como Freddy Mercury, Whitney Houston, Elvis Presley, os Beatles, The Rolling Stones ou as bandas Spice Girls ou Take That. *Screen 3* revive a obra do britânico David Bowie e da banda americana dos anos 90 Nirvana. *New Aerial 12* explora menos este tema, recorrendo no entanto ao cantor britânico Sting.

O cinema é também abordado neste módulo, através da obra do realizador norte-americano Steven Spielberg, apresentada em *New Aerial 12*, ou em *Screen 3* através do musical/filme norte-americano, *Hair*, de Milos Forman.

O módulo quatro aborda igualmente a questão das culturas indígenas, com especial destaque para a sua presença em países anglófonos. Comum a todos os manuais é a inclusão de textos sobre os índios americanos e a sua cultura. Particularmente, *Link Up* escolhe dois textos para apresentar aos alunos factos sobre a cultura maori e aborígene, ao passo que *Screen 3* apenas escolhe definir o mito aborígene do *Dream Time*, referente à origem do mundo para este povo, para além da já mencionada cultura nativa americana. *New Aerial 12* não apresenta nenhum texto sobre as culturas indígenas da Austrália e Nova Zelândia e, para além do grande destaque dado aos índios americanos, dedica também um texto ao povo *inuit*. Isoladamente, destaque ainda para um texto seleccionado por *Link Up* alusivo ao festival de *Woodstock*, nos E.U.A., e para três comentários de cidadãos britânicos relativamente às suas experiências nos anos 90. *New Aerial 12* apresenta um excerto da obra 1984, do britânico George Orwell, assim como um texto do sítio da cadeia de televisão norte-americana CNN, sobre grafitis. Destaque também para uma entrevista ao pintor americano David Hockney, no manual *Screen 3*.

Para a componente *falar*, *New Aerial 12* propõe um debate relativo aos estereótipos associados ao género musical *Rock and Roll*, nos anos 60, e ao *Heavy Metal* e *Grunge*, na actualidade. *Link Up* propõe um exercício oral de identificação de figuras e acontecimentos, como Madonna, James Dean, os Beatles ou um cartaz do

concerto *Live Aid*. Outro exercício pressupõe a identificação de mapas e imagens de três indígenas e suas culturas. Por fim, após a leitura do já referido texto aborígene *Dreamtime*, os alunos são convidados a discutir o seu significado. *Screen 3* sugere uma apresentação oral sobre a vida nos anos 90 e uma discussão sobre uma teoria de vida nativo-americana e a sua relação com a civilização ocidental.

Os exercícios da componente *escrever* são bastante variados nos três manuais. *New Aerial 12* sugere a redação de um texto sobre James Dean e o papel deste na sociedade no início dos anos 50. No âmbito das culturas indígenas, destaque para uma descrição sobre as mudanças na vida dos esquimós com o progresso tecnológico e um sumário sobre um texto de índios americanos. Destaque para a produção de uma biografia de Andy Warhol. Este manual trabalha vocabulário relacionado com as diferentes formas de artes aqui abordadas. Contudo, é um exercício de vocabulário que trabalha as diferenças ortográficas entre BrE e AmE, como *tire/tyre* ou *analog/analogue* que mais se destaca. Relativamente à gramática merece sublinhar um comentário, na sistematização feita sobre o conjuntivo: “This subjunctive is not uniform in all varieties of spoken English. It is preserved in speech, at least, in American English, and in some dialects of British English” (Gonçalves, Torres, 2005: 247). Relativamente à ortografia, *New Aerial 12* apresenta pontualmente alguns exemplos de inconsistência. Como na página 238 onde surge a palavra “colour”, escrita de acordo com a norma britânica e num *quiz* sobre *Pop Art*, na página 232, “color”.

Link Up sugere a redação de um texto sobre os aspectos mais significativos da vida na década de 70 e outro sobre os anos 90, mas tendo como ponto de partida imagens como as séries norte-americanas *Os Simpson*, *Friends*, o filme *Pulp Fiction* ou a banda Nirvana. No que diz respeito ao vocabulário, mantêm-se os temas abordados em *New Aerial 12*, no âmbito das diversas formas de arte, como a música, literatura ou pintura. Relativamente às culturas indígenas, destaque para a introdução de algumas palavras de origem maori, como *waka hourua* (canoa) ou *moko* (tatuagem). A gramática debruça-se igualmente sobre o conjuntivo, com uma indicação sobre o seu uso na variedade britânica: “NOTE: In British English the use of the Present Subjunctive is rather formal. In less formal speech it is replaced by the Simple Present or by *should*” (Martins, Rodrigues, 2009: 183). No que diz respeito à ortografia, coocorrem exemplos da norma americana, em *criticizing* (Martins, Rodrigues, 2009: 182) e posteriormente da norma britânica com *criticise* (Martins, Rodrigues, 2009:208)..

Screen 3 convida o aluno à redação de um diálogo imaginário entre um aborígene e um europeu, sobre as diferenças culturais que os separam. Relativamente ao vocabulário e à gramática, este manual não apresenta nenhum exemplo respeitante às variedades da língua. Destaque para as últimas duas páginas deste módulo, - uma lista por domínio dos filmes e séries por temas. Para a questão das variedades, destaque para uma lista de filmes e séries, relativas ao primeiro módulo, onde figura, após o nome, o sotaque que apresentam. A título de exemplo temos: *Brassed Off*, 1993, Mark Herman (*Yorkshire Accent*); *My son the fanatic*, 1997; Udayan Prasad (*Indian Accent*); ou *Neighbours* (*Australian accent*). Note-se que não há qualquer referência a variedades faladas nas Caraíbas ou em África. Relativamente ao segundo módulo, esta lista elege títulos na sua grande maioria norte-americanos, como *Malcom X* (1992) ou *The Godfather* (1972), ainda com a sugestão de *Hotel Rwanda* (2004) ou *Gandhi* (1982). As séries sugeridas, como *The Prince of Bel-Air* ou *Hill Street Blues*, são conhecidas séries americanas dos anos 90 e 80. Para o módulo três, destaque para seis referências americanas, como *JFK* (1991), *Super-size me* (2004) ou *Fahrenheit 9/11* (2004). *Hotel Rwanda* (2004) surge para ilustrar a questão da democracia e dos direitos humanos em África, ao passo que *Out of Africa* (1985) alude ao império britânico. As séries sugeridas, *West Wing* e *24*, são de origem norte-americana. Por fim, para este último módulo, destaque para uma selecção de filmes dos anos 50 aos anos 90, onde figuram títulos como *Pleasantville* (1998), *Forrest Gump* (1994) ou *You've got mail*. As séries seleccionadas são igualmente norte-americanas, como *X-Files* ou *Twin Peaks*.

New Aerial 12 tem apenas quatro exercícios da componente *ouvir* neste módulo. Predomina novamente a norma britânica, numa canção de Sting, na leitura de um texto sobre Steven Spielberg e num discurso. Apenas um poema sobre a vida dos nativos americanos é lido com recurso a um falante deste país. *Link Up*, inicia os exercícios desta componente com quatro canções americanas, voltando a recorrer a esta variedade apenas num exercício de preenchimento de espaços sobre uma canção da americana Janis Joplin. Os restantes exemplos são relativos à variedade britânica.

Em *Screen 3*, apenas dois dos doze exercícios que trabalham a componente *ouvir*, são narrados com pronúncia americana, sendo que os restantes utilizam pronúncia britânica.

No âmbito da componente *ler*, *New Aerial 12* escolhe para o livro de exercícios três textos. Um desenvolve aspectos da vida dos aborígenes na Austrália, na actualidade, outro a vida de um índio da tribo norte-americana Sioux e outro apresenta

uma cronologia sobre o escritor britânico George Orwell. *Link Up* escolhe um poema da americana Marianne Moore (1887-1972) a ser relacionado com a imagem da obra de Marcel Duchamp (1887-1968), *Fountain* (1917). Apresenta também um texto sobre diversos movimentos artísticos, literários e sociais da segunda metade do século XX, que devem ser igualmente relacionados com imagens, como a de James Dean ou Marilyn Monroe. Por fim, encontramos igualmente um texto sobre os movimentos de arte moderna, a serem sistematizados numa tabela. *Screen 3* apresenta um poema de um norte-americano da geração *Beat*, sobre o profundo desencanto com a sociedade industrializada, e um excerto do romance de Kerouac, *The Dharma Bums*, outro escritor desta geração.

No que diz respeito à componente *escrever*, os manuais apresentam no livro de exercícios propostas muito variadas, sendo que *Link Up* é o manual que mais sugestões propõe, das quais destacamos um relatório sobre a geração *Beat* ou o comentário a uma frase de Oscar Wilde sobre o conceito de artista. *New Aerial 12* sugere em primeiro lugar a redacção de uma biografia de George Orwell, partindo da cronologia apresentada. Posteriormente, uma composição sobre a recepção dos primeiros colonos nos E.U.A. e por fim outra biografia, desta feita de um chefe índio americano. *Screen 3* não propõe nenhuma tarefa que sugira a abordagem das variedades, quer a nível cultural, quer a nível linguístico.

Do vocabulário trabalhado em *New Aerial 12*, interessa apenas destacar um exercício sobre provérbios onde “Close but no cigar” (Gonçalves, Torres, 2005: 66) é indicado como sendo americano. *Link Up* apresenta apenas em texto com vocabulário relacionado com pintura. *Screen 3* inicia este módulo com um exercício de palavras cruzadas sobre o tema das artes, culturas e sociedades. A partir do poema de Allen Ginsberg e do excerto da obra de Kerouac, apresenta palavras relacionadas com análise de poesia ou texto narrativo; mas é sobretudo a análise de *The Dharma Bums*, de Jack Kerouac, que permite ao aluno assimilar vocabulário da variedade norte-americana, como “bums” ou “zipper”. Os aspectos gramaticais trabalhados abordam precisamente os itens dados no manual e que, sem relevância para o tema da dissertação, podem ser encontrados em anexo, no índice.

Por fim, a componente *ouvir* não é desenvolvida no livro de exercícios de *New Aerial 12*. *Link up* apresenta a opinião de um repórter de Leeds, em Inglaterra, sobre a relação entre a música e a literatura; *Screen 3*, inclui quatro exercícios em áudio, todos eles narrados em inglês britânico, incluindo o poema do americano Allen Ginsberg.

2.3.4.1 Conclusão da análise do quarto módulo

Este módulo remete em larga medida para o universo americano, se tivermos em conta os temas abordados, como a chamada *Beat Generation*, a *Pop Art*, a música e o cinema entre as décadas de 50 e 90 do século XX. Assim sendo, a grande maioria das referências culturais são oriundas dos E.U.A., com pontuais incursões pelo universo britânico ou com alusão às culturas indígenas da Austrália e Nova Zelândia.

Os movimentos artísticos e literários da *Pop Art* e da *Beat Generation* centrais a qualquer um dos manuais, apresenta ao aluno não apenas figuras emblemáticas, como Jack Kerouac, Andy Warhol ou David Hockney, mas também todo o contexto social e político vivido no pós-guerra. Os movimentos de libertação feminina são trazidos aos alunos através de figuras como a britânica Mary Quant ou a americana Betty Friedan, enquadrados igualmente na sociedade em que se movimentavam.

O cinema é sobretudo abordado por *New Aerial 12*, que utiliza a figura do premiado realizador americano Steven Spielberg, ou por *Screen 3*, que recorre ao imaginário dos musicais e dos filmes, através de *Hair*, de Milos Forman.

A música é uma forte aposta deste módulo que, com destaque para *Link up*, faz uma interessante retrospectiva, das cinco décadas do século, elencando nomes como Freddy Mercury, Whitney Houston, os Beatles, Nirvana, os Rolling Stones, até às mais recentes *girls' e boys' bands* como as Spice Girls ou Take That.

As culturas indígenas, como a maori, da Nova Zelandia ou a aborígene, da Austrália, são objecto de estudo em *Link up*, através de textos explicativos sobre as suas tradições. *Screen 3* escolhe abordar a cultura aborígene e o mito do *Dreamtime*, ao passo que *New Aerial 12* trabalha a cultura nativo-americana de forma mais desenvolvida que os outros dois manuais referidos.

Do ponto de vista linguístico, não há apresentação de diferenças e semelhanças entre variedades, até porque é no primeiro módulo que este tema é claramente objecto de estudo. No entanto, destaque mais uma vez para as pequenas notas relativas ao uso do conjuntivo em BrE e AmE (Gonçalves, Torres, 2005:247); (Martins, Rodrigues, 2009:183) e um exercício de vocabulário em *New Aerial 12*, sobre algumas diferenças de ortografia entre BrE e AmE. Relativamente à componente *ouvir*, a pronúncia britânica continua a ser claramente a mais utilizada, não só na narração dos exercícios, como na própria leitura de textos. Excepção neste módulo apenas para um poema de um

índio narrado com pronúncia americana, assim como uma canção da banda Nirvana ou de Janis Joplin. Relativamente à ortografia, encontramos, como em módulos anteriores, registo de inconsistência, nomeadamente no que diz respeito ao uso de <s/z>, <our/or>.

Podemos assim concluir que este módulo é aquele que explora mais obviamente o universo americano, com pontuais incursões pela realidade britânica e a questão das culturas indígenas. Do ponto de vista linguístico, as alusões ténues às variedades não fogem à dicotomia BrE e ArE, tornando-se óbvias na narração dos exercícios áudio ou na explicação pontual de ligeiras diferenças gramaticais entre variedades.

2.3.5. Breves considerações sobre o suplemento *Extensive Reading*

O suplemento de *Extensive Reading* (*Link Up* e *New Aerial 12*) pertence ao manual e é oferecido ao aluno. Pretende dar-lhes a conhecer textos, normalmente contos ou romances, tratados na componente escrever, sobretudo na realização de exercícios de interpretação e vocabulário. Os textos escolhidos vão ao encontro dos temas dos quatro domínios estabelecidos no programa do 12º de escolaridade, pelo ME. Por serem suplementos extensos e não obrigatórios, será feita apenas uma breve análise dos temas escolhidos.

Link Up escolhe o conto “The Moonlight Bride”, de Buchi Emecheta, passado numa aldeia nigeriana e cuja história se desenrola em torno de duas raparigas, Ngbeke and Ogoli, que anseiam pela chegada de uma misteriosa jovem noiva, prometida a um membro da sua tribo. O conto pretende mostrar o papel submisso da mulher na sociedade africana e a luta para manter a sua identidade.

New Aerial 12 apresenta a peça “Valley Song”, do sul-africano Athol Fugard, e “About a boy”, do britânico Nick Hornby. “Valley Song” desenrola-se no fim do *apartheid*. A obra de Nick Hornby debruça-se sobre as inseguranças de um rapaz, filho de pais divorciados, em Londres, e da sua incapacidade em adaptar-se à sociedade.

Qualquer um dos suplementos propõe uma série de actividades para antes, durante e depois da leitura dos textos, contextualizando o aluno na sociedade nigeriana, sul-africana e inglesa, explorando e interpretando o cenário, os personagens, a história, aspectos culturais, religiosos e sociais. No que diz respeito ao tema da dissertação, a escolha deste conto específico em *Link Up* poderá trazer ao aluno a realidade de países africanos de expressão inglesa, pouco referenciados no manual, comparando com outras nações anglófonas (à excepção da África do Sul). *New Aerial 12* vai recuperar um tema

mais desenvolvido e conhecido dos alunos, o *apartheid*, optando por explorá-lo com mais atenção. A escolha de “About a boy” retrata uma sociedade e uma realidade mais próxima do aluno, tendo a vantagem de ter sido adaptada recentemente para o cinema e ser, por isso, familiar a muitos alunos.

2.4. Conclusão da análise dos manuais

O programa de inglês de 12º ano – continuação foi naturalmente a base da elaboração dos manuais que foram analisados. Como verificámos, para além de pretender dotar os alunos de competências essenciais ao uso receptivo e produtivo da língua inglesa, este programa alerta para a necessidade da promoção do contacto dos alunos com os diversos universos socioculturais deste idioma no mundo actual.

De uma maneira geral, os temas relacionados com as culturas anglófonas sugeridas no programa são amplamente revisitados, como o *apartheid*, a globalização, a diáspora da língua inglesa, a *Beat Generation*, a *Pop Art*, movimentos migratórios e as culturas indígenas, para mencionar apenas algumas. Da mesma maneira, figuras como Nelson Mandela, Ghandi, Betty Friedan, Martin Luther King ou grandes marcas internacionais como a *McDonald's*, a *Nike* ou a CNN, são objecto de estudo, em diversos textos, a partir de onde se desenvolve um considerável número de actividades. Outra característica inegável de todos os manuais, em especial *New Aerial 12* e *Link Up*, é a capacidade de suscitar o espírito crítico dos alunos, através dos exercícios que as componentes *falar* e *escrever* propõem.

No entanto, se recordarmos os aspectos culturais e linguísticos abordados, algumas questões merecem destaque. O primeiro módulo é um começo promissor na tentativa de alcançar a proposta do programa para a descentração das variedades americana e britânica. Os três manuais congregam, de facto, um *corpus* muito interessante de texto, sobre os sub-temas deste domínio: os períodos da língua inglesa (em particular *Link up* e *New Aerial 12*), a sua diáspora, as variedades, o seu papel nas tecnologias da informação e na comunicação internacional, o alargamento lexical (*Screen 3*) e, finalmente, o seu futuro.

Assim, de um ponto de vista cultural, é notória a tentativa de dar a conhecer outras nações de expressão inglesa, para além da americana e britânica. Os manuais analisados recorrem inclusive ao uso de variedades do *Expanding Circle* (*Link Up*), às obras de David Crystal (*Screen 3*) e a mapas elucidativos acerca da diáspora do inglês

(*New Aerial 12*). No entanto, será do ponto de vista linguístico que a democratização do ensino das variedades não tem expressão real. É importante referir, antes de mais, que os manuais adoptam a norma-padrão na redacção dos seus textos e exercícios em geral, seja ela a britânica ou a americana. Existem, como verificámos, incursões por aspectos lexicais de outras variedades como a afro-americana, indiana, canadiana e, inclusivamente, por uma variedade informal de inglês australiano e calão neozelandês. Em termos gramaticais, há preocupações com a sistematização de diferenças entre inglês americano e inglês britânico em *New Aerial 12*. Já no que diz respeito à componente *ouvir*, que poderia ser de grande utilidade na consecução dos objectivos de descentração, é notória a tendência de privilegiar a norma britânica, excepção feita a *Screen 3*, com a apresentação de excertos de sotaques de outras culturas anglófonas. Assim sendo, nem *New Aerial 12* não cumpre o que propõe no folheto incluído do CD áudio, isto é, expor os alunos ao maior número de sotaques possíveis da língua inglesa – este propósito falha claramente neste primeiro módulo, pois em seis pistas, apenas uma é um poema na variedade irlandesa.

Sendo este o módulo cujos conteúdos mais contribuiriam para uma sensibilização às variedades do inglês, o propósito de descentração falha. A gramática sistematizada neste módulo, apenas faz referência às diferenças entre as variedades americana e britânica e, a nível lexical, alarga-se o estudo a variedades como a australiana, neozelandesa, escocesa (livro de exercícios), afro-americana, indiana e ao dialecto *Cockney*.

Os módulos seguintes vão-se distanciando desta sensibilização às variedades da língua, no que diz respeito à gramática, ao léxico, à ortografia e à pronúncia, ainda que mantenham sempre presente o universo cultural dos países anglófonos, com apenas algumas limitações.

Partindo da declaração Universal dos Direitos Humanos, o segundo módulo não podia deixar de elencar as figuras emblemáticas já referidas, ligadas à luta pela igualdade racial, pelos direitos das mulheres e pela liberdade de culto, linguística e de expressão. O terceiro módulo, dedicado à globalização e à democracia, elege o domínio da sociedade americana e o poder corporativo como um dos temas centrais dos seus exercícios, assim como o quarto e último módulo trabalha movimentos artísticos e literários, cuja génese está, na maioria das vezes, na sociedade norte-americana. Esta sistematização de conteúdos não invalida a preocupação de incluir igualmente outras realidades que foram sendo referidas na análise dos quatro módulos, como sendo a UE

enquanto exemplo de construção democrática, o *apartheid* na África do Sul, as políticas de imigração na Austrália, a situação dos *dalit* ou o trabalho infantil na Índia, as culturas indígenas dos maori ou aborígenes e o papel da mulher na sociedade africana, se considerarmos um dos suplementos do *Extensive Reading*. É indiscutível a importância de dar a conhecer aos alunos estas realidades, assim como aquelas ligadas ao universo americano e britânico, por serem paradigmáticas no que diz respeito aos objectivos do programa. No entanto, apesar da qualidade com que são seleccionados e trabalhados estes temas a nível cultural, no que diz respeito ao objectivo da dissertação, é visível a pouca relevância que se dá às variedades e à cultura dos países africanos, caribenhos e asiáticos de expressão inglesa.

Permitamo-nos agora breves sugestões que pensámos serem de fácil inclusão nestes manuais. Os exemplos escolhidos normalmente são de nacionalidade ou de origem sul-africana, indiana, australiana, americana e britânica. Ainda que as personalidades identificadas sejam de uma importância indiscutível, podiam ter sido igualmente sugeridas situações em que os direitos fundamentais em países africanos de expressão inglesa são ainda hoje postos em causa. O tema da democracia, apresentado sobretudo através da construção europeia e, num dos manuais, pelo funcionamento do governo inglês, poderia ter incluído outras realidades, sugerindo a discussão da (in) existência da ideia de democracia noutras comunidades de língua inglesa, sobretudo as africanas. Esta abordagem traria uma riqueza maior a este tema e mais uma vez a certeza da interdisciplinaridade. É igualmente inegável que os E.U.A. e a Austrália são países de imigração por excelência, mas seria interessante sugerir igualmente um olhar sobre os imigrantes e refugiados no Reino Unido, onde se encontra uma enorme comunidade oriunda da Índia, do Paquistão, do Bangladesh, assim como imigrantes afro-caribenhos, africanos e outros asiáticos que têm inclusivamente dado origem a novas variedades da língua. As culturas indígenas retratadas são também tema relevante nos manuais. Com grande destaque para os índios americanos, os manuais seleccionam a cultura maori e aborígene, com um olhar pontual sobre os *inuit*. No entanto, seria interessante explorar a tribo *masai* no Quênia e Norte da Tanzânia e alargarmos esta temática a outro continente. A música, à qual é dado um grande destaque no quarto módulo, é claramente canalizada para o universo norte-americano e britânico, sem considerar por exemplo, Bob Marley, um grande ícone da cultura jamaicana. Concretizar estes exemplos a nível cultural e linguístico, traria seguramente alguma luz sobre as comunidades falantes do inglês, para além das habitualmente revisitadas.

Os aspectos linguísticos merecem ainda um novo comentário, sobretudo pela limitação de exemplos no segundo, terceiro e quarto módulo. Na verdade, como o primeiro módulo, estes circunscrevem-se as diferenças lexicais e gramaticais para variedades como a australiana, neozelandesa, escocesa, indiana e, naturalmente, americana (incluindo AAVE) e britânica, não havendo referência a outras, com excepção de *New Aerial 12*, que dedica um texto no livro de exercícios às variedades caribenhas, apresentando inclusive alguns provérbios locais. No entanto, esta sensibilização acaba por ser mais cultural do que propriamente linguística.

A gramática nestes três módulos é apenas tratada do ponto de vista das variedades com uma pequena referência em dois dos manuais, no que diz respeito ao modo verbal do conjuntivo e à sua utilização diversa nas variedades americana e britânica.

Relativamente à componente *ouvir*, não poderíamos deixar de referir o comentário inicial presente no CD áudio de *New Aerial 12*, que apontava para o uso mais variado possível de sotaques da língua inglesa, que acaba por ser desmentido pela maioria de narrações em inglês britânico e, seguidamente, na variedade americana – na totalidade dos vinte e quatro exercícios áudio (incluindo aqui o primeiro módulo), dezassete são narrados com pronúncia britânica, cinco com pronúncia americana e dois com pronúncia irlandesa e indiana. *Screen 3*, depois da inclusão de sotaques distintos no primeiro módulo, apresenta recursos áudio nos três últimos módulos que oscilam entre a variedade britânica e americana, com maior incidência da primeira, tal como *Link Up*. A norma ortográfica utilizada nos manuais oscila entre a britânica e a americana, não só nos textos copiados para o efeito, como para as perguntas e demais exercícios propostos. Em todos os manuais é possível detectar inconsistências ortográficas.

Será claramente um desafio tentar reunir um *corpus* que permita escarpelizar as diferenças linguísticas entre todas as variedades da língua, incluindo o plano lexical e gramatical. Mas, ainda assim, seria interessante e exequível ter abordado as variedades africanas, asiáticas e caribenhas, não de maneira extensa ou aprofundada (até mesmo porque as outras variedades não são trabalhadas nestes aspectos de forma exaustiva) mas suficiente para tornar visível aos alunos outros ingleses que não os habitualmente trabalhados.

A análise do programa, assim como a dos manuais, revela frequentemente a ausência de determinadas variedades da língua inglesa. Uma vez que um dos objectivos fundamentais do programa é democratizar o ensino das mesmas, faria sentido na

unidade didáctica elaborar um conjunto de tarefas que dessem a conhecer aos alunos outras realidades anglófonas, quer a nível linguístico, quer a nível cultural. Ao simplesmente concebermos estas aulas de forma a alargar este universo, com destaque para questões linguísticas ou culturais, estaríamos apenas a apresentar estruturas aos alunos, sem desenvolver questões fundamentais dificilmente debatidas em sala de aula, em torno desta temática: o que pensam os alunos relativamente a estas variedades, à sua relevância, ao seu papel no preenchimento de identidades e à sua valoração? Para isso, a unidade didáctica que apresentaremos no capítulo a seguir propõe dois casos paradigmáticos de variedades da língua, cujas implicações sociais, raciais e políticas servirão de base a uma reflexão enriquecedora, muito para além de uma simples referência a vocabulário ou itens gramaticais.

Capítulo 3

As variedades (não) padrão na aula de ILE: uma proposta didáctica

3.1. Considerações sobre a unidade didáctica

A unidade didáctica elaborada para esta dissertação dirige-se a alunos do 12º ano de escolaridade, nível de continuação, contexto do primeiro domínio do programa anteriormente estudado. A ideia que subjaz a sua elaboração parte da conclusão da análise do programa de 12º ano e dos manuais de que apesar de um esforço real e de um interessante *corpus* de materiais, existe uma lacuna no que diz respeito a algumas variedades, nomeadamente as africanas e as do sudeste da Ásia.

Mas o objectivo não é limitar a unidade didáctica à sistematização de diferenças lexicais e gramaticais de variedades pouco explorada, uma vez que seria repetir e apenas acrescentar o mesmo tipo de exercícios que foram analisados criticamente. Parece assim mais importante alargar este tema à questão da designada ideologia da padronização, promovendo um debate sobre aspectos que até então não teriam sido desenvolvidos nas aulas de inglês.

Desta forma, foram escolhidos dois exemplos que se consideram ser pertinentes na ilustração da ideologia da padronização. Em primeiro lugar, o AAVE, uma variedade não totalmente alheia aos alunos. Mesmo sem dominarem aspectos linguísticos, estão familiarizados com música ou séries de televisão, cujos intervenientes se exprimem nesta variedade. Por fazer parte de um território vasto e complexo como os E.U.A., pareceu-nos interessante mostrar a sua dimensão e implicações sociais. Sabemos que um dos manuais lhe dedica alguma atenção, mas julgamos que peca sobretudo por não reflectir sobre as suas consequências na vida dos seus falantes. Em segundo lugar, e não só pela questão geográfica que consideramos importante mas também pelo exemplo de uma “ british style standard ideology” (Milroy, 2009: 173), foi eleito o caso da variedade existente em Singapura, no sudeste asiático, o *Singlish*, para ser trabalhada na unidade didáctica.

Tratando-se de um 12º ano de escolaridade, o conceito advogado por Milroy não será definido ou trabalhado objectivamente, mas antes considerado numa aula que pretende apelar à reflexão sobre a diáspora da língua inglesa e sobre as ideologias linguísticas vigentes e as questões de identidade e inteligibilidade que se levantam. Aliás, o caso particular do inglês pode muito bem ser comparado e articulado com diferentes realidades linguísticas em Portugal: se considerarmos a crescente população imigrante, muitos alunos identificar-se-ão com questões de identidade, semelhantes àquelas vividas por falantes de variedades não-padrão do inglês. Posto isto, nada mais

enriquecedor do que problematizar temáticas que permitem um envolvimento pessoal dos alunos.

Naturalmente haverá espaço para a sistematização de algumas diferenças gramaticais e lexicais, mas o objectivo principal será sobretudo contextualizar os alunos relativamente às implicações sociais, profissionais e académicas, de usar uma variedade que não aquela considerada padrão.

Assim sendo, passamos a enunciar os objectivos desta unidade didáctica:

- Convidar ao debate sobre a importância de uma norma-padrão e demais variedades.
- Entender o papel do inglês padrão em comunidades linguísticas diversas e como este se relaciona com variedades locais.
- Reflectir sobre as implicações da não utilização da norma-padrão.
- Avaliar duas variedades da língua inglesa de forma crítica e aberta
- Perceber a importância da manutenção da identidade de determinadas comunidades através da língua.
- Estabelecer diferenças gramaticais e lexicais entre as variedades AAVE e *Singlish* com *Standard English*.
- Dar a conhecer aos alunos como a língua inglesa se desenvolveu em determinados contextos e espaços geográficos.
- Perceber se existem ideias pré-concebidas relativamente a determinados idiomas e a sotaques de nativos e não-nativos de inglês

A primeira e a segunda aula foram concebidas para um bloco de noventa minutos cada, o que perfaz um total de três horas. Nesta unidade didáctica são desenvolvidas as competências *ouvir*, *falar*, *ler* e *escrever*. A seguir encontra-se a ficha de trabalho, acompanhada simultaneamente pela descrição das tarefas propostas. A ficha de trabalho original e respectiva solução encontra-se em anexo.

3.2. Apresentação do plano das aulas

A primeira aula começa com a chamada “warm up activity”. Os alunos recebem a ficha de trabalho em anexo, que servirá de guião para muitas das actividades a realizar nos dois blocos de 90 minutos.

A primeira actividade consiste em averiguar as imagens que os alunos têm de diversos idiomas. São por isso referidas diversas línguas, potencialmente mais

familiares, e apresentada igualmente uma série de adjectivos que os alunos deverão usar para as qualificar. Esta actividade permitirá concluir se os alunos têm alguma ideia pré-concebida relativamente a diversos idiomas:

1. How would you describe these languages? Match the languages to the adjectives in the box.

English	French
Italian	Portuguese Chinese
German	Russian
Greek	Norwegian Spanish

<i>romantic</i>	<i>agressive</i>	<i>funny</i>
<i>posh</i>	<i>harsh</i>	<i>clear</i>
<i>elegant</i>	<i>lovely</i>	<i>useful</i>
<i>arrogant</i>	<i>intimidating</i>	<i>difficult</i>
	<i>noisy</i>	

A segunda actividade particulariza estas tomadas de posição, recorrendo a um vídeo do YouTube¹³, em que um jovem reproduz trinta e cinco sotaques do inglês, nativos e não nativos. O vídeo deverá ser visionado duas vezes, pedindo-se depois aos alunos que preencham uma grelha presente na ficha de trabalho (exercício 2), com as suas impressões sobre alguns sotaques.

Accents	Notes	Accents	Notes
1 General American		17 Irish	
2 NY City		18 English	
6 Redneck		20 Cockney	
9 California Surfer		25 Italian	
10 California Valley Girl		26 Spanish	
12 Transatlantic 1940's		27 Philipino	
14 Canadian		33 Arabian	
15 Mexican		34 Indian	
16 Jamaican		35 Kenyan	

¹³ YouTube : 35accents in the English language

2. The YouTube video 35 accents in the English language is an attempt to show a series of accents of native and non-native speakers of English. Which ones do you recognize? Make some notes on how these specific ones sound to you

Em seguida, será aberta uma discussão informal sobre as notas que os alunos tomaram e o professor deverá apresentar aos alunos as seguintes questões, de forma a introduzir a próxima actividade:

- *Do you believe grammatical and lexical accuracy and a clear accent are an asset for a student or professional?*
- *Did you ever feel discriminated or were you ever corrected out of class for not using certain vocabulary or accent or for grammar or spelling mistakes? How did that make you feel?*

Posteriormente, o professor apresenta uma reportagem do canal americano Fox News: *Fox News and Black English*¹⁴. Trata-se de uma reportagem sobre um professor que dá aulas de inglês a uma comunidade de alunos afro-americanos, falantes de AAVE. Antes da reportagem, o professor contextualiza oralmente a origem e o uso de AAVE (e do seu nome não oficial *Ebonics*), referindo os seguintes pontos:

- *Linguists maintain that there is nothing intrinsically wrong with AAVE as a variety since, like all dialects, AAVE shows consistent internal logic and is used earnestly to express thoughts and ideas.*
- *Non-specialist attitudes towards AAVE can be negative and its use is interpreted as a sign of ignorance or laziness.*
- *Perhaps because of this attitude (as well as similar attitudes outside the African American community), most speakers of AAVE are bidialectal, being able to use Standard American English to varying degrees as well as AA*

Em seguida os alunos deverão comentar a reportagem e ler em voz alta os comentários (exercício 3). Esta tarefa pede igualmente que distingam os comentários favoráveis e desfavoráveis, e que seleccionem aquele com o qual mais se identificam.

¹⁴ YouTube: Fox News and Black English

3. Watch the following YouTube video *Fox News and Black English* on the topic African American Vernacular (AAVV) which you have just learnt about. Then read the following comments about these classes posted on YouTube and divide them into:

✓ ***Opposes***

✓ ***Agrees***

As a culture, we Blacks in this country always find a way to feel victimized even when things are being done for our own benefit. It's ok to speak ebonics with your friends but it's more important to be able to differentiate that from proper grammar. It's good to know how to speak appropriately when the right time arrives.

[biggestfoot2011](#) há 1 ano 44

Whether it's /æsk/ or /æks/ is irrelevant - the sounds are arbitrary. What matters is when the richer socioeconomic group uses one and the poorer uses another. Anyone hoping to transcend these borders has to pronounce it the "right" way if they want to integrate into the "higher" group. Whether or not skin tone correlates to a class structure doesn't matter. Change class markers to change class. Skin isn't a definite class marker and can't be changed - language sure as hell is, and should be.

I wish there were more guys like this trying to teach our youth. Sadly, I'm glad that this guy is black himself, simply because if it were a white guy trying to teach black students proper grammar, he or she would be heavily criticized and possibly deemed a racist.

It's not necessarily a race thing, It's more of a poverty problem with the lack of quality education. I'm Mexican and I grew up in the ghetto, very few Mexican, black, or white trailer kids spoke properly.

I commend this man.

[LaenPvP](#) há 1 ano 3

Exactly. I would never hire someone who came to a job interview and spoke like Eminem. I can't believe how many people are defending ebonics. It's not a separate language. It's a bastardization of an existing language.

[TomatoeAssassin](#) há 1 ano

I think the appropriate strategy is to teach black children how to speak standard american english as a separate variety. this can be done by enforcing it in the classrooms but they are free to use afro american vernacular english at thier homes and neighbourhoods. in my country, we have the same problems. we have two varieties of english, singlish and standard singapore english.

[fragilez](#) há 1 ano

Ebonics and "bad grammar" are totally different things. Ebonics has regular, consistent grammar just the same as white English, people just think white English is better because white people speak it.

[elphish12](#) há 1 ano

No final, deverão escrever um pequeno comentário a esta reportagem, explicitando se concordam ou não com a iniciativa reportada (exercício 4).

4. Do you agree with children having these classes? Account for your answer.

Propõem-se em seguida exercícios de sistematização lexical e gramatical. O exercício 5 apresenta dez termos em AAVE que deverão ser ligados ao seu correspondente em *Standard English*.

5. Vocabulary

1. Match the AAVV words to their meaning

- | | |
|-------------|-------------------------------|
| ➤ Aight | to understand |
| ➤ Bogus | flashy jewelry |
| ➤ Dig | rather poor area |
| ➤ Bad | really good |
| ➤ Roll up | clothing |
| ➤ Gagsta | short form for <i>alright</i> |
| ➤ Bling | \$100 bills |
| ➤ Hood | show up somewhere |
| ➤ Benjamins | gangster |
| ➤ Threads | fake |

Relativamente à gramática, presente no exercício 6, os alunos são convidados a compararem esta variedade com aquela que lhes é ensinada. Deverão igualmente identificar nas frases apresentadas no exercício 6.1 algumas características do AAVE, como a ausência de pronomes relativos ou a supressão do verbo ser, a título de exemplo.

6. Grammar

6.1 Can you guess what these sentences mean? Can you rewrite them in the variety of English you've learnt?

a) **YOU CRAZY!**

b) **SHE MY SISTER**

c) **AIN'T NO COP GONNA PUT HIS HANDS ON ME**

d) **SHE WRITE POETRY**

6.2 Find examples in the previous exercise of some features of AAVV: (5m)

- ✓ General negation indicator
- ✓ Present tense verbs uninflected (no –s in the present tense 3rd person singular)
- ✓ Verb to be “dropping”.

Para finalizar, os alunos deverão escrever um comentário relativo a uma citação (exercício 7), tendo em conta as implicações sociais, académicas e profissionais de se usar uma variedade que não aquela considerada padrão

7. Writing

Having in mind the following statement, comment on the social, academic and professional implications of using a non-standard variety of the English language.

Generally, the variety spoken by the socially dominant group, which normally includes the rich and powerful, as well as the educated elite, has the most prestige (...). In contrast, the varieties used by the people of lower social status, such as the poor and the uneducated, are tagged as non-standard, sometimes derogatorily as substandard synonymous with words such as bad, corrupt, and offensive. Such a standard-nonstandard division is basically a reflection of social inequality¹⁵

O segundo bloco de noventa minutos concentra-se na variedade asiática denominada *Singlish*. Como actividade introdutória, o professor projecta um vídeo do YouTube¹⁶, sobre uma campanha de promoção desta variedade, intitulado *Singlish 21 Speak Proper English Campaign*. Durante o visionamento do mesmo, os alunos devem registar três mitos associados ao *Singlish* e referidos no documentário.

1. Warm Up activity

1.1 Watch the YouTube video *Singlish 21 Speak Proper English Campaign*. Take down the 3 myths associated to *Singlish*:

¹⁵Alsagoff, L., & Ho, C.L (1998) *Is Singlish Grammatical!? – Two Notions of Grammaticality*

¹⁶ YouTube: Speak Proper English Campaign

- _____
- _____
- _____

Depois da respectiva correcção, o professor procura entender as impressões dos alunos relativamente a esta campanha e procura saber junto dos mesmos se detêm alguma informação sobre a história deste país. Os alunos deverão depois passar ao exercício dois e preencher os espaços de dois textos referentes às políticas educativas e ao uso de *Singlish* em Singapura.

2. Reading

2.1 Fill in the blanks with the appropriate word from the box

varieties	education	bilingual	widespread	rules
identity	government	international	emerge	
point of view	legal system		media	

In the 1950's a _____ educational system was introduced in Singapore, with English, used as a unifying and utilitarian medium alongside Chinese, Malay, or Tamil. However, English remained the language of the _____ and the _____ and retained its importance in _____ and the _____ (...) There is also evidence of quite _____ use in family settings. In such an environment therefore, it is not surprising that a local variety (Singaporean English) should have begun to _____. (David Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, 1997 - abridged)

From a linguist's _____, all _____ of English are equal because they are fully systematic and regulated by a set of _____. Whereas local varieties of English in Singapore are often used to express the cultural and national _____ of its inhabitants, Singapore, as a small young country, needs and uses English for _____ purposes and does so at a level that is perhaps unprecedented. (Sandra Lee McKay, *Teaching English as an International Language*, 2002 - abridged and adapted)

Após o preenchimento e correcção do mesmo, poderão fazer perguntas. O exercício 3 convida os alunos a tentarem perceber o significado de algumas frases em *Singlish* que aparecem incluídas numa tabela.

3. Vocabulary

3.1 Can you guess the meaning of the following expressions in Singlish?

Singlish	English
Boss, not well today, then meeting how?	
Dis country weather very hot one.	
Can borrow me five dollars or not?	
Cannot leh, I broke arready/already	
You makan already /arready?	
She so pretty, then why she go kill herself, aiyoh!	
We two fre-fren one.	
You got ting ting a little bit, maybe then you get answer	

Após a correcção, o professor poderá perguntar, tendo em conta a identificação feita na aula anterior relativamente a variedade AAVE, se encontram algumas características gramaticais diferentes.

O exercício quatro propõe um breve comentário a uma frase proferida por um das crianças do vídeo em questão.

4. Writing

4.1 “We must also speak **proper English** at school too”.

Given the fact that Singlish is a variety of English, how would you comment on the image Singaporeans have of their own variety, despite this campaign?

Para terminar, os alunos são convidados a debater quatro tópicos relacionados com o uso desta variedade, alargando também o tema à questão da variedade a ser

ensinada nas escolas enquanto ILE ou à importância ou não da existência de uma variedade dita padrão. Este debate terá como mote uma citação que descreve brevemente uma situação ocorrida na televisão nacional de Singapura, quando o uso de *Singlish* numa emissora televisa local, despertou uma enorme controvérsia entre seus apoiantes e críticos.

5. Speaking

5.1 Read this text about Singaporean English, also known as Singlish:

Thus, Singlish is a valid grammatical variety of English, linguistically equal to any other variety of English. When, however, Singlish was used on a local Singaporean television entertainment program, it led to tremendous controversy, with some Singaporeans urging the authorities to step in and regulate the use of Singlish on television so that children would not speak what they termed “bad English”. Others, however, defended the use of Singlish, claiming that this variety of English was part of the Singaporean identity and that ordinary people could relate to it (Sandra Lee McKay, Teaching English as an International Language, 2002)

Class debate:

Discuss the following topics

Should *Singlish* be defended as a part of the Singaporean identity and should people be given the right to use it in every situation? Or is it fair to claim the need to regulate its use?

Should all varieties be linguistically equal or should there be a standard to guide and orientate the speakers?

If you were given the choice to choose the variety of English to be taught at school, which one would you prefer? Why?

Having in mind what you’ve studied, do you think English is the sole property of its native speakers or is it admissible to develop new varieties, reflecting cultural norms and addressing the functional needs of its speakers?

Conclusão

Por considerarmos fundamental tentar definir um termo pouco debatido e desconhecido dos falantes e, sobretudo, porque estaria sempre presente neste trabalho, iniciou-se esta dissertação elaborando o conceito de norma-padrão. A breve resenha histórica apresentada pretendeu contextualizar o complexo linguístico que o inglês é hoje, desde o surgimento de uma norma-padrão inglesa à sua posição de inquestionável hegemonia enquanto língua internacional deste idioma. Finalizámos este capítulo com uma definição de *Standard English* na actualidade e a sua ligação à que foi referida como ideologia da padronização.

Feita esta contextualização, partimos para a análise do programa e de três manuais do 12º ano, de forma a (i) perceber se as entidades responsáveis reconhecem as especificidades do inglês enquanto língua estrangeira, (ii) como materializam esta realidade em termos de directrizes e sugestões de materiais didáticos e, finalmente, (iii) de que modo as interpretam os autores dos manuais em questão.

A tentativa de alargar as referências culturais e linguísticas dos estudantes de inglês é indiscutível. Se fizermos um exercício de memória, dificilmente nos recordaremos de manuais escolares que tenhamos utilizado em tempos mais recuados e que abordassem esta temática de forma tão óbvia. A prevalência da dicotomia britânica e americana era indiscutível e pontualmente apresentada a par de alguma outra referência, mas sem grande expressão. Actualmente, o programa oficial prevê esta descentração das variedades dominantes, perante a evidência de um mundo globalizado, assim como da certeza de que o inglês já não “pertence” apenas àquelas duas nações - o seu ensino/aprendizagem deve partir de premissas totalmente diferentes das demais línguas estrangeiras. Contudo, inquestionável também é a limitação da ideia abrangente preconizada pelos autores do programa: apesar de uma aparente democratização no ensino das variedades da língua, que se manifesta em abundantes e interessantes sugestões, há uma evidente ausência de referências africanas, asiáticas e caribenhas, com pontuais excepções. E os manuais, não pondo em causa as suas propostas de grande relevo cultural, acabam por cair na mesma tendência. Não podemos esperar, contudo, que o propósito fosse escarpelizar e estudar minuciosamente todas as variedades. Poder-se-ia argumentar que os autores do programa estão respaldados ao afirmarem que se adopta “... neste programa uma visão abrangente da língua inglesa, incorporando outras culturas em que é [o inglês] primeira língua” (Moreira *et al*,

2003:2). No entanto, tal argumento não justifica se pensarmos que há a inclusão de países como a Índia, onde o inglês é falado como segunda língua, para não mencionar pontuais referências ao inglês falado nas Caraíbas, num dos livros de exercícios ou no conto *The Moonlight Bride*, passado no Quênia. Desta forma, cremos ser possível afirmar que existe, de facto, uma contemplação mais alargada do que a proposta inicial mas que, uma vez feita, manifesta algumas limitações.

De acordo com as conclusões retiradas desta análise, propusemos uma unidade didáctica para colmatar as lacunas que afirmamos existir, tanto nos manuais, como no programa. A facilidade com que encontrámos materiais passíveis de ser utilizados numa unidade didáctica sobre *Singlish* e AAVE são a prova de que qualquer professor hoje em dia dispõe de informação variada, praticamente sem custos, para completar o seu trabalho. A realidade diz-nos que um ano lectivo seria curto para explorar tamanha riqueza cultural e linguística. Mesmo que se optasse por dedicar anos escolares específicos às diversas variedades, debater-nos-íamos sempre com a questão da maturidade intelectual e linguística dos alunos. Da mesma maneira surgiria a pergunta pertinente sobre a verdadeira utilidade prática de escapelizar as características linguísticas e a cultura de todos os países do *Inner* e do *Outer Circle*. Igualmente debater-nos-íamos com a dificuldade de não termos uma norma-padrão seleccionada que orientasse o nosso trabalho e o dos alunos. Temos consciência de todos os obstáculos que seguramente presidem ao momento da elaboração dos programas e dos manuais, mas acreditamos que uma vez advogada a democratização, então deve ser para todos, abrangendo pelo menos os cinco continentes, com referências relevantes.

Contudo, a elaboração desta unidade didáctica não visou apenas a democratização das variedades, mas sobretudo o despertar de consciências. Não restam dúvidas quanto à dificuldade de expor os alunos a todas as variedades. No entanto, consideramos que existia uma lacuna no trabalho desenvolvido pelas entidades responsáveis e pelos professores e que consideramos talvez ainda mais relevante do que a ausência de algumas características linguísticas e culturais. O papel que a língua inglesa assume nos diversos pontos do globo, acarreta implicações sociológicas de ordem variada e que merecem ser discutidas, exploradas e problematizadas sempre dentro do espírito democrático. Como referimos, há claramente um caminho a percorrer na sensibilização das variedades da língua inglesa, não apenas no que diz respeito aos aspectos linguísticos, mas também a nível cultural, social e político. Estes debates deverão inspirar os alunos a uma reflexão, uma vez que sem todos termos

necessariamente essa consciência, o ensino da língua inglesa tornou-se um veículo de promoção de uma determinada visão do mundo, de uma determinada cultura, de uma ideologia política ou de uma visão de cidadania em determinadas nações. Mas o inglês está em constante mudança e nenhum aluno se deve cingir à aprendizagem de uma única variedade, de um único universo cultural. Ainda que consideremos fundamental haver uma orientação no que diz respeito à norma a seguir e que a tendência seja seguir as já referidas, o próprio aluno sabe, pelo contacto com os meios tecnológicos ao seu dispor, que é impossível ver a aprendizagem desta língua, como um conjunto de regras estanques, fixas, a serem utilizadas em contextos artificiais. A norma, enquanto orientação, é fundamental no ensino de qualquer língua, sobretudo numa com estas dimensões, mas não deve servir para segregar ou sobrevalorizar um indivíduo. Enquanto veiculada no ensino de inglês como língua estrangeira, deve preencher o lugar de ferramenta de comunicação por excelência. O estudo das demais variedades devidamente articulado com a norma, não só prepara o aluno para a diversidade linguística que irá encontrar, mas também desenvolve nele um espírito de tolerância, reflexão e abertura para com outras culturas, dotando-o de ferramentas necessárias para o êxito nas mais diversas áreas.

Na certeza de que muitas vezes o que para uma comunidade faz todo o sentido, para outra ultrapassa os limites da razoabilidade, resta-nos esperar que a Escola, pelo papel que desempenha na formação intelectual, moral e cívica dos alunos, seja a primeira a assumir uma posição de verdadeira abertura e, sobretudo, reflexão.

Bibliografia

Alsagoff, L., & Ho, C.L (1998) *Is Singlish Grammatical!? – Two Notions of Grammaticality* in Gopinathan, S., Pakir, A., Ho, W.K., & Saravanan, V. (EDS.), *Language, Society and Education in Singapore: Issues and Trends*, 281-290, Singapore, Times Academic Press.

Barros, V., P. Correia, L. Barros (2011), *Screen 3*, Porto, Porto Editora.

Baugh, A. & T. Cable (1993), *A History of the English Language*, London, Routledge, 4th edition.

Casanova, I. (2006), *A Língua no Fio da Navalha*, Lisboa, Universidade Católica Editora.

Crystal, D. (2003a), *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2nd edition.

____ 2003b. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2nd edition.

____ 2005. *The Stories of English*, London, Penguin Books.

Erling, E. (2005), “The many names of English”, *English Today* 81, January, 40-44.

Fisher, J.H. (1996), *The Emergence of Standard English*, Kentucky, The University Press of Kentucky.

Gomes da Torre, M. (1985), *Uma análise de erros: contribuição para o ensino da língua inglesa em Portugal*. Tese de Doutoramento – Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Gonçalves, M.E., A.Torres (2005), *New Aerial* 12, Porto, Areal Editores.

Guerra, L. (2009), *Teaching and Learning English as an International Language in Portugal. Policy, Practice and Perceptions*, Saarbrücken, VDM Verlag Dr Müller.

Hughes, A. & P. Trudgill, (1987), *An Introduction to Social and Regional Varieties of British English*, London, Edward Arnold.

Jenkins, J. (2006), *World Englishes. A Resource Book for Students*, London and New York, Routledge.

____ 2000. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*, Oxford, Oxford University Press.

Joseph, J. E. (1987), *Eloquence and Power. The Rise of Language Standards and Standard Languages*, London, Frances Pinter.

Kirkpatrick, A. (2007), *World Englishes. Implications for International Communication and English Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Leith, D. (1997), *A Social History of English*, London, Routledge. 2nd edition.

Mateus, M.H.M e E. Cardeira (2007), *Norma e variação*, Lisboa, Editorial Caminho.

McArthur, T. (2003), *The English Languages*, Cambridge, Cambridge University press.

McArthur, T. (1987), “The English languages?” *English Today*, 3, 9-13.

McKay, S. L. (2002), *Teaching English as an International Language*, Oxford, Oxford University Press.

Melchers, G. & P. Shaw, (2003), *World Englishes. An Introduction*. London, Arnold.

Milroy, J. (2006), “Historical description and the ideology of the standard language”, in Wright, L (ed) *The Development of Standard English, 1300-1800.*, Cambridge, Cambridge University Press, 11-28.

Milroy, L (2000) “Standard Language Ideology in Britain and the United States”, in T Bex, & R Watts, (eds) *Standard English. The Widening Debate*. London, Routledge, 173 -206.

Mitchell, R. (2009), “Foreign language teaching and educational policy”, in K Knapp. & B Seidlhofer, (eds) *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, Vol.6, Berlin, Mouton de Gruyter, 79-108.

Musumeci, D. (2009), “History of language teaching”, in M.H.Long & C.J. Doughty, (eds) *The Handbook of Language Teaching*, Oxford, Wiley-Blackwell. 42-62.

Ostler, N. (2010), *The Last Lingua Franca. Until the Return of Babel*, New York, Walker Publishing Company.

Programa de Inglês . Nível de Continuação – 10º, 11º e 12º anos Geral Curso Científico-Humanístico e C. Tecnológicos, Moreira et al, - 20/04/2001 (10º e 11º Anos) e 20/06/2003 (12º Ano).

Santos Martins, C., N. Rodrigues (2009), *Link Up 12º ano. Nível de Continuação*, Lisboa, Texto Editores.

Swift, J. (1712), *A Proposal for Correcting, Improving and Ascertaining the English Tongue*, London, Benjamin Tooke, 2nd edition.


Trudgill, P. (2000a), “Standard English: What it isn’t” in T Bex,. & R Watts, (eds) *Standard English. The Widening Debate*. London, Routledge, 117 – 128.


____ 2000b. *Sociolinguistics. An introduction to language and society*, London, Penguin, 4th edition .

Wright, L. (ed). (2000), *The Development of Standard English 1300-1800*, Cambridge, Cambridge University Press.

Anexos

MOD	TOPIC	TEXTS	PAGE	LANGUAGE FOCUS	STRATEGIES/ACTIVITIES
1	Diagnosis		7		Multiple choice
	BACKGROUND NOTES		12		Question/answer
	A brief history of the English language A chronology of the English language				
	SET 1	Introduction	20		Quiz; text completion
	English in the world	Languages of the world	22	Comparison of adjectives and adverbs Modifying comparison So and such	Question/answer; true/false; synonyms; referents; scanning; writing definitions/explanations; sentence writing/completion; rewriting sentences; film review
		The spread of English	28	Foreign influences on English (borrowings) Word formation: adjectives, verbs, nouns	Class discussion; skimming; scanning; sentence completion; explaining words; identifying word category; question/answer; pronunciation; table filling; survey; writing an essay
		The great English divide	34	Idioms Order of adjectives Adjectives followed by prepositions	Pair work; question/answer; finding evidence; sentence completion; dictionary work; classifying/ordering adjectives; gap filling
		The EU at a linguistic crossroads: multilingualism or English only?	40		Discussion; completing a table; debate; writing an article
	SET 2	Englishes	42	British and American English: spelling, grammar and pronunciation differences Parts of speech	Giving opinions; skimming; scanning; identifying parts of speech; synonyms; sentence completion; identifying American and British English in the film <i>Notting Hill</i> ; text completion
	Englishes	Famine	48	Referring to activities and processes: verbal nouns Word formation	Question/answer; writing an account; research work; identifying parts of speech; gap filling; synonyms; referents; classifying -ing forms; commenting; Irish pronunciation
		Australian English and New Zealand English	54	The passive Australian/British English; Kiwi slang	Quiz; skimming; scanning; finding equivalents; explaining words; completing a table; multiple choice; text completion
	Questioning the future	The Web in my own language	60	The passive – impersonal constructions	Skimming; scanning; question/answer; sentence completion; finding equivalents; sentence transformation
		The future of English	64	The future: future simple, future continuous, future perfect, future perfect continuous, <i>is/are to</i> , <i>be about to/due to</i>	Class discussion; skimming; scanning; question/answer; gap filling; identifying verb tenses; text completion; informal discussion and essay writing
		Why care about endangered languages?	68	Conditionals: first, second, third, mixed conditionals Inversion with <i>should</i> , <i>were</i> or <i>had</i> Proverbs	Class discussion; text completion; true/partly true/false; multiple choice; question/answer; explaining/translating proverbs; sentence completion; sentence transformation; group work; letter writing
	Language record		74		
	Project		75		
	Check-back 1		76		

MOD	TOPIC	TEXTS	PAGE	LANGUAGE FOCUS	Ⓢ	STRATEGIES/ACTIVITIES	
2	BACKGROUND NOTES Women's Rights Equality Now Feminist Majority Foundation Online Human Rights, Children and Young People Immigration Update		80			Question/answer	
		SET 1	Introduction	86			Matching; questions and answers
		The right to be different	Fatima's story	88	Inversion after negative or restrictive adverbs	Ⓢ	Finding evidence; questions and answers; finding referents; synonyms; table filling; gap filling; sentence rewriting; commenting; describing pictures
			Free speech What are the human rights of ethnic minorities? Why is religion so important?	92	Classes of connectors and what they express	Ⓢ	Sentence completion; matching; synonyms; question/answer; defining words; essay writing
	Where is the love?		98	Verbs used to say something; idioms; confusing words	Ⓢ	Table filling; question/answer; finding equivalents; defining words; playing a game; sentence completion; commenting	
	SET 2		Freedom hero: Rosa Parks	104	Verbs with two objects		Question/answer; ordering sentences; writing topic sentences; finding equivalents; antonyms; gap filling; group work; sentence rewriting/completing; writing a biography
	In defence of Human Rights	Betty Friedan	110	"It" as impersonal subject	Ⓢ	Sentence completion; question/answer; multiple choice; synonyms; referents; summary writing; sentence rewriting	
		His Holiness the 14 th Dalai Lama	114	Link verbs	Ⓢ	Table completion; multiple choice; synonyms; describing people; sentence completion; gap filling; commenting	
		SET 3	Citizenship	118	Position of adverbs	Ⓢ	Quiz; finding evidence; sentence completion; table filling; explaining the meaning of phrases; question/answer; translating; adverb formation; sentence writing; completing the lyrics of a song
	Living with diversity	Going to America	124	Verbs + preposition Double possessive		True/false; finding equivalents; question/answer; finding referents/equivalents; sentence completion/writing; translating; gap filling; interpreting a graph; writing a news item	
		Anya's hopes	130	Reporting verbs	Ⓢ	True/false; sentence completion; matching; synonyms; question/answer; sentence writing; essay writing; filling a form	
		Language record	134				
	Project	135					
	Check-back 2	136					

MOD	TOPIC	TEXTS	PAGE	LANGUAGE FOCUS	⊙	STRATEGIES/ACTIVITIES
3	BACKGROUND NOTES		140			Question/answer
	Globalisation What is democracy? The European Union					
		Introduction	148			Group work; discussing pictures; matching
		We, the Peoples	150	Defining and non-defining relative clauses Word category	⊙	Pair work; question/answer; skimming; scanning; synonyms; semantic fields; sentence linking; opinion poll; interpreting graphs; drawing conclusions
		Globalization or Americanization?	156	-Ing forms Multi-part verb to take		Class discussion; question/answer; multiple choice; sentence completion; opinion essay
		Has the "civilized" world turned its back on Africa?	162	Idioms Perfective verb forms		Group work; describing pictures; justifying arguments; question/answer; finding equivalents; sentence completion; dictionary work; cloze; identifying verb forms; research work
		Mad world	168	Figures of speech Compound words Plural forms of compound nouns	⊙	Question/answer; predicting; explaining words/phrases; sentence building; debate
	SET 2 Democratic ways	Going all democratic	172	You, one, they		Class discussion; identifying the type of text/communicative intention/audience/language features; multiple choice; question/answer; sentence completion; sentence transformation; leaflet writing; commenting
		The word on the street E-Democracy	178	Collective nouns	⊙	Question/answer; skimming; scanning; sentence completion; true/false/not enough evidence; synonyms; discussion; interpreting statistics; error correction; gap filling; web page
		A political critique	185	The + adjective Article Prepositions	⊙	Class discussion; gap filling; multiple choice; question/answer; sentence completion; writing a fact-file
	SET 3 Enlarged Europe	After the fireworks, EU newcomers must learn to fight their corner	190	Prepositions in relative clauses Participle clauses	⊙	Question/answer; listening to a music extract; table completion; research work; dictionary work; finding equivalents; sentence completion; sentence linking; interpreting a graph
		Generation Europe	196	Infinitive and -ing form	⊙	Listening to a song extract; question/answer; finding equivalents; discussion; gap filling; interpreting statistics; sentence completion; report
		Education – Investing in Europe's future	200	Purpose clauses		Skimming; scanning; question/answer; identifying the type of text/communicative intention/audience/language features; class discussion; synonyms; referents; sentence linking
	Language record		204			
	Project		205			
	Check-back 3		206			

DEMOCRACY IN A GLOBAL ERA

MOD	TOPIC	TEXTS	PAGE	LANGUAGE FOCUS	STRATEGIES/ACTIVITIES
4	BACKGROUND NOTES		210		Question/answer
	Post-world war II American Art Beat Generation American Indians				
	SET 1	Introduction	216		Identifying inventions/people
	Golden Age	Born in the 50s	218	Uses of <i>would</i> Noun + preposition	Questions and answers; gap filling; table completion; translation; sentence completion; matching; explaining the meaning; defining; writing sentences; researching; debating; commenting
		How it all began			
		Big Brother is watching you	224	Correlative conjunctions	Questions and answers; sentence completion; matching; explaining the meaning; defining; joining sentences; commenting
		Steven Spielberg	228	Purpose clauses Verb tense Prepositions Conjunctions	Table filling; sentence completion; matching; questions and answers; gap filling; rephrasing; text completion; describing
	SET 2	Rebels with a cause	234	Different verb constructions Relative pronouns	Questions and answers; table filling; finding equivalents; writing topic sentences; defining words; sentence completion; gap filling; essay writing
	Democratization of Art	Pop Art	238	Confusing words Noun suffixes	Quiz; finding evidence; table filling; questions and answers; finding synonyms; describing; defining; gap filling; writing a biography; commenting
		Graffiti: Art or vandalism	244	Subjunctive	Identifying; sentence completion; questions and answers; referents; translating; finding equivalents; gap filling; writing an essay
	SET 3	The "Alternate Statement" of Chief Seattle	250	British and American English Modal Verbs	Listening to a poem; answering a quiz; questions and answers; explaining the meaning; gap filling; table completion; writing a summary; drawing conclusions
	Indigenous Cultures	Indigenous People	258	Conjunctions Pronouns Collocations	Table filling; true/false; questions and answers; finding synonyms; gap filling; translating; describing
		Language record	262		
	Project		263		
	Check-back 4		264		
	Answer key		266		
	Support materials		270		
	Bibliography		272		



New Aerial 12 – Livro de Exercícios

	Page	Title	Page	Language Focus
1	4	Speaking and writing	13	Comparison of adjectives and adverbs
				So and such
	5	Literature in English		Compound adjectives
	6	The Bridge Party		Adjectives and adverbs
	8	British-Indian cultural exchange	14	Word formation
	9	Canadian English	15	The passive
	10	Language varieties in the Caribbean		Active or passive?
	11	Proverbs in the Caribbean	16	Future continuous / Future perfect / Future perfect continuous
	12	Scottish English vs standard English	17	Conditionals
	18	Writing help		Transformation exercises
20	Formative test			
2	22	Speaking and reading	28	Use of prepositions; Inversion of the subject
	25	Reading and writing	29	Connectors / Linking words
	26	Answering a quiz		
		Analysing graphs	30	Idioms; Confusing words;
	27	Vocabulary	31	Verbs with two objects; 'It' as impersonal subject; Link verbs; Position of adverbs
	34	Writing help	32	Phrasal Verbs
	35	Formative test	33	Verbs + preposition; Reported speech
3	38	Reading and writing: A most unusual businesswoman	44	Relative clauses
	41	Vocabulary extension; Cloze	45	Non-defining relative clauses referring to a complete sentence
			46	Multi-part verb to take; multi-part verb to draw
			47	Nouns from multi-part verbs
	42	Forms of government		Present and past tenses and non-continuous verbs
			48	Irregular verbs
	43	Error correction	49	Verb tense review
				Gerund or infinitive
			50	Gerunds in compound nouns
	52	Writing help		Transformation exercises
	53	Formative test	51	Punctuation
4	56	Reading and writing	62	Uses of would; Nouns + preposition
	59	Vocabulary extension		Correlative conjunctions
			63	Conjunctions; Connectors and pronouns; preposition;
	67	Writing help	64	Verb tenses; Subjunctive; Relative clauses; Confusing words
	69	Writing a biography	65	Word formation; Noun suffixes; Modal verbs
	70	Formative test	66	Idioms
74	Answer key			

Link Up

Get linked

Page 10

Text	Skills / Activities				Vocabulary	Grammar
	Listening	Reading	Writing	Speaking		
<ul style="list-style-type: none"> Song: <i>Unwritten</i> (Natalia Bedingfield) (p. 11) Teenagers beguiled by false dreams of instant fame on reality TV (p.12) 	<ul style="list-style-type: none"> Filling in gaps 	<ul style="list-style-type: none"> Answering questions 	<ul style="list-style-type: none"> Writing about dreams and expectations (p. 13) 	<ul style="list-style-type: none"> Discussing and analysing pictures; answering questions 		

Diagnostic-Link

Page 14

UNIT 1 - English in the world

Page 16

	Text	Skills / Activities				Vocabulary	Grammar
		Listening	Reading	Writing	Speaking		
1. Building a worldwide language	<ul style="list-style-type: none"> Film: <i>Elizabeth, the Golden Age</i> (p. 18) Indo European languages (p. 20) Seven ages of English (p. 21) French loan words – Middle English borrowings (p. 23) The rise of the US (p. 24) The global spread of English is a seismic event in Man's history (p. 28) English European schools (p. 31) The Future of English by David Graddol (p. 32) The global media (p. 34) Weaving a web of linguistic diversity (p. 38) Murder that is a threat to survival (p. 43) Endangered languages (p. 45) 	<ul style="list-style-type: none"> True/False exercises Explaining dates Answering questions Explaining expressions Explaining sentences Quote from the text Finding reference Completing sentences Text completing exercises Finding synonyms Explaining statements Finding reference Writing questions Matching exercises 	<ul style="list-style-type: none"> Countries and nationalities Matching countries with flags and languages Answering questions Completing sentences Finding information 	<ul style="list-style-type: none"> Writing an argumentative essay (p. 32) Writing one's opinion (p. 35) Writing a blog (p. 39) 	<ul style="list-style-type: none"> Presenting film plots Commenting on pictures Analysing a map Identifying English speaking countries Identifying objects Discussing their importance to expand the English language Analysing graphs Describing pictures Organizing images 	<ul style="list-style-type: none"> Confusing pairs of words (p. 30) Abbreviations and full forms (p. 35) Adverbs of manner (p. 40) Words formed by suffixation (p. 44) 	<ul style="list-style-type: none"> Conditional clauses type 1, 2 and 3 (p. 26) Inversion of the subject (p. 41)
2. Varieties of English	<ul style="list-style-type: none"> Who will speak what languages in the 21st century? (p. 46) Film: <i>The Pink Panther</i> (p. 47) Who speaks English? (p. 48) Varieties of English (p. 49) English in the new world by David Graddol (p. 52) A hybrid and flexible language (p. 56) 	<ul style="list-style-type: none"> Answering questions Completing texts Finding evidence Finding synonyms Completing a definition 	<ul style="list-style-type: none"> Gap filling exercises Answering questions Completing a text Identifying examples of AAVE 	<ul style="list-style-type: none"> Writing a dialogue (p. 49) Writing a newspaper article (p. 59) 	<ul style="list-style-type: none"> Comparing information in graphs Answering questions Presenting film plots Analysing a graph Matching flags with varieties of English Matching images of people from English speaking countries to the corresponding variety 	<ul style="list-style-type: none"> Text referring words (p. 54) Loan words (p. 56) 	<ul style="list-style-type: none"> Impersonal passive voice (p. 55)

	Text	Skills / Activities				Vocabulary	Grammar
		Listening	Reading	Writing	Speaking		
2. Varieties of English	<ul style="list-style-type: none"> Standard English: what it isn't (p. 57) Indian English (p. 60) AAVE – African-American Vernacular English (p. 61) Song: <i>Talk about me</i> (50 Cent) (p. 62) 	<ul style="list-style-type: none"> Matching exercises Transforming sentences Completing sentences 			<ul style="list-style-type: none"> Debate: the future of English Analysing a title to predict the topic Discuss the differences between Indian English and Standard English 		<ul style="list-style-type: none"> Connectors (p. 58)
Project-Link							Page 63
Check-Link							Page 64

UNIT 2 - Citizenship and multiculturalism

Page 68

	Text	Skills / Activities				Vocabulary	Grammar
		Listening	Reading	Writing	Speaking		
1. Respecting human rights	<ul style="list-style-type: none"> Emmanuel Jal (p. 72) The challenge (p. 75) China says abusive child labour ring is exposed (p. 76) Dalits, the caste system and human rights (p. 80) The life and death of Mahatma Gandhi (p. 82) Poem: <i>Will our children live</i> (p. 84) 	<ul style="list-style-type: none"> Answering questions (video watching) Completing a text Completing information Completing sentences Replacing wrong words Putting sentences in the correct order 	<ul style="list-style-type: none"> Finding evidence Finding synonyms Answering questions Completing a text Finding reference Finding evidence Completing sentences Analysing a chart Matching synonyms and definitions 	<ul style="list-style-type: none"> Writing a newspaper article (p. 77) Writing an information leaflet (p. 81) Writing a biography (p. 83) 	<ul style="list-style-type: none"> Eliciting opinions through pictures Presenting film plots Analysing graphs and articles Commenting on pictures Matching pictures Discussing people's achievements 	<ul style="list-style-type: none"> Types of crimes (p. 78) Expressing cause, purpose and consequence (p. 86) 	<ul style="list-style-type: none"> Gerund -ing form (p. 87)
2. Sharing a multicultural society	<ul style="list-style-type: none"> Violence against women (p. 90) Song: <i>Ebony and Ivory</i> (Paul McCartney and Stevie Wonder) (p. 92) Nelson Mandela (p. 94) A Time to Kill (p. 98) <i>I have a dream</i> (song and speech) (p. 99) Martin Luther King: the man who changed America forever (p. 100) Song: <i>It's a new day</i> (p. 104) USA Presidents (p. 105) Song: <i>The Story</i> (Brandi Carlile) (p. 107) The Rushdie Affair (p. 109) Successful refugees (p. 110) Welcome to Europe (p. 112) The Schengen area and cooperation (p. 114) Immigration policies in Australia (p. 115) Film: <i>Dancer in the Dark</i> (p. 116) 	<ul style="list-style-type: none"> Putting a song in the correct order Finding information Identifying messages Putting a speech in the right order Filling in gaps Completing a text 	<ul style="list-style-type: none"> True or False Finding evidence Answering questions Finding synonyms Explaining expressions Completing a review Matching information Completing a text with missing sentences Finding information Explaining sentences Completing a review 	<ul style="list-style-type: none"> Discursive essay (p. 89) Writing a comment relating texts (p. 95) Analysing information and drawing conclusions (p. 107) Argumentative essay (p. 113) 	<ul style="list-style-type: none"> Commenting on pictures Role-play Discussing pictures and definitions Eliciting information through pictures Discussing texts Eliciting topics through pictures Commenting on a cartoon Explaining text content Analysing graphs Discussing concepts 	<ul style="list-style-type: none"> Expressions with <i>black</i> (p. 97) Expressing success (p. 103) 	<ul style="list-style-type: none"> Phrasal verbs <i>bring and set</i> (p. 96) to-Infinitive (p. 111)
Project-Link							Page 117
Check-Link							Page 118

UNIT 3 - Democracy and globalisation

Page 122

	Text	Skills / Activities				Vocabulary	Grammar
		Listening	Reading	Writing	Speaking		
1. Global trends in modern society	<ul style="list-style-type: none"> Documentary: <i>The Corporation</i> (p. 125) Globalization – An unstoppable force? (p. 126) Three waves of globalisation (p. 129) Big issues on globalisation (p. 131) Cultural globalisation (p. 132) McDonald's, globalization and culture (p. 134) The World Bank (p. 138) Developed and developing countries (p. 141) Song: <i>It's Christmas Time</i> (Band Aid) (p. 143) What about volunteering? (p. 144) Doctors without borders (p. 145) Video: ER – Carter in Africa (p. 147) 	<ul style="list-style-type: none"> Finding synonyms Finding evidence Answering questions Matching images with texts Completing texts Explaining expressions Completing definitions Matching information with humanitarian organisations Finding synonyms for expressions 	<ul style="list-style-type: none"> Filling in the gaps (video watching) Summary completing Completing sentences Completing a text Finding information Correcting mistakes Answering questions Completing definitions Completing lyrics Explaining metaphors Taking notes 	<ul style="list-style-type: none"> Writing about routines (p. 132) Writing a comment (p. 138) Application letter (p. 142) 	<ul style="list-style-type: none"> Eliciting opinions through pictures Eliciting opinions from images and statements Debate Class discussion 	<ul style="list-style-type: none"> Trade and commerce (p. 139) 	<ul style="list-style-type: none"> Genitive 's / of (p. 130) Prepositional verbs (p. 136) Word formation (p. 146)
2. Building a democratic Europe	<ul style="list-style-type: none"> Different forms of government (p. 149) Some dictators of the 20th century (p. 152) Film: <i>The Boy in the Striped Pajamas</i> (p. 153) Democracy (p. 154) What do you know about the European Union – Quiz (p. 157) Why the European Union? (p. 158) 	<ul style="list-style-type: none"> Completing a text with missing sentences Answering questions Finding synonyms Completing sentences Explaining expressions Finding antonyms Explaining statements Finding evidence 	<ul style="list-style-type: none"> Finding information Completing a text (video watching) Find information Order sequence of events Film trailer watching Completing a text Completing sentences 	<ul style="list-style-type: none"> Writing an argumentative essay (p. 159) 	<ul style="list-style-type: none"> Matching flags to countries and political systems Commenting a statement Eliciting ideas from pictures Matching facts with pictures 	<ul style="list-style-type: none"> The European Union (p. 156) Eurojargon (p. 159) 	<ul style="list-style-type: none"> Double possessive (p. 150)
Project-Link						Page 163	
Check-Link						Page 164	

UNIT 4 - 1950s-1990s: culture, art and society

Page 168

	Text	Skills / Activities				Vocabulary	Grammar
		Listening	Reading	Writing	Speaking		
1. Cultural 20th century revisited	<ul style="list-style-type: none"> Poem: <i>Populist Manifesto N° 1</i> (p. 171) Beat generation (p. 172) Origins of the movement and the generation (p. 173) Beat beliefs and actions (p. 173) The demise of the Beat (p. 174) Pop Art (p. 176) Art movements (p. 177) What were the 1960s like? (p. 178) Bands of the 60s (p. 179) 1969: Woodstock music festival ends (p. 180) Song by Janis Joplin (p. 181) <i>The feminine mystique</i> by Betty Friedan (p. 182) Social movements in the 70s (p. 184) The 1970s – Memories of the decade (p. 185) Music in the 70s (p. 186) Installation Art in the 70s (p. 188) Music in the 90s (p. 190) MTV and video clips (p. 191) Music in the 90s (p. 193) Boysbands and Girl Power (p. 194) British Asian street culture (p. 195) What the 90s meant to them (p. 197) 	<ul style="list-style-type: none"> Answering questions True/False exercises Explaining the meaning of expressions Explaining reasons Matching artists with paintings and information from the text Explaining sentences Explaining the scope of action Describing differences Naming music styles Identifying singers Finding reference Writing questions Clarifying meanings Writing notes Listing names Giving definitions Explaining the purpose Explaining the irony Giving reasons Completing a text with expressions 	<ul style="list-style-type: none"> Matching song with artists and titles Completing a text Ordering information Completing sentences Filling in blanks Answering questions Ordering excerpts of songs Identifying events Listing positive and negative aspects 	<ul style="list-style-type: none"> Summary writing (p. 185) Writing an argumentative essay (p. 188) Writing about life in the 1990s (p. 192) Writing an argumentative essay (p. 195) Writing an article (p. 198) 	<ul style="list-style-type: none"> Eliciting opinions through pictures Discussing the life of women in the 60s Discussing the differences between the music of the 60s and 70s Eliciting ideas from images Discussing the meaning of a passage 		<ul style="list-style-type: none"> The Subjunctive (p. 183) The use of impersonal pronouns: <i>you, one, it and they</i> (p. 189) The Future Perfect (p. 199)
2. Diversity in the English-speaking countries	<ul style="list-style-type: none"> The Maoris (p. 201) Song: <i>Dreamtime</i> (The Strangers) (p. 202) Teachings of my father - for a son (p. 203) 	<ul style="list-style-type: none"> Labelling images Filling in the blanks Explaining the meaning 		<ul style="list-style-type: none"> Writing a summary (p. 203) 	<ul style="list-style-type: none"> Matching countries with peoples Discussing the meaning 		
Project-Link							Page 204
Check-Link							Page 205

Link Up - Livro de Exercícios

Unit 1 - English in the world

English in the world	2
Poem by Carl Sandburg – <i>Languages</i>	3
The evolution of the English language	4
Teaching English as a foreign language	6
Varieties of English	7
Loan words in the English language	9
Inversion in conditional clauses	10
Inversion of the subject	12
Impersonal passive voice	14
Listening	16
Writing	17

Unit 3 - Democracy and globalisation

Democracy and globalisation	34
Poem by Joan Marques – <i>On Globalization</i>	35
Global trends in modern society	36
Humanitarian organisations	38
Building a democratic Europe	40
The European Union	42
The genitive 's or <i>of</i>	44
Prepositional verbs	45
Prefixes and suffixes	46
Listening	48
Writing	49

Unit 2 - Citizenship and multiculturalism

Citizenship and multiculturalism	18
Poem by Langston Hughes – <i>As I Grew Older</i>	19
Violations of human rights	20
Fight for freedom and equality	22
Sharing a multicultural society	24
Expressing <i>cause, purpose</i> and <i>consequence</i>	26
Phrasal verbs	27
Expressing success	29
Gerund and to-Infinitive	30
Listening	32
Writing	33

Unit 4 - 1950s-1990s: culture, art and society

Cultural 20th Century revisited	50
Poem by Marianne Moore – <i>Poetry</i>	51
Artistic movements	52
Music in the 70s and 80s	56
Modern art movements	56
The subjunctive	58
The impersonal uses of <i>it, you, one</i> and <i>they</i>	60
The Future Perfect	62
Listening	63
Writing	64

Screen 3

UNIT 1 • WORLDWIDE ENGLISH				
TOPICS	TEXTS	PAGES	TEXT TYPES	
1. EVOLUTION OF THE ENGLISH LANGUAGE	LEAD IN	12	<ul style="list-style-type: none"> encyclopedia entry quotations movie script diagrams extract from essay email letters book covers essay 	<ul style="list-style-type: none"> newspaper article advert hompage pie chart
	1. A Language in Transition	23		
	2. A Chat with David Crystal: English as a Global Language	27	<ul style="list-style-type: none"> online chat 	
	3. Notes from a Small Island	33	<ul style="list-style-type: none"> extract from travel book 	
	4. Wrong Today, Right Tomorrow	38	<ul style="list-style-type: none"> scientific article 	
	5. Americans Aren't Fluent in English	43	<ul style="list-style-type: none"> magazine article 	
	6. Pymation / My Fair Lady	47	<ul style="list-style-type: none"> drama: audio/video script 	
	7. What's a Gender?	49	<ul style="list-style-type: none"> online article about local issues 	
2. ENGLISHES	8. Englishes	55	<ul style="list-style-type: none"> audio/radio scripts 	

VOCABULARY	GRAMMAR	SKILLS/ACTIVITIES
<ul style="list-style-type: none"> languages nationalities currents tools travelling hard-idioms foreign roots language evolution rephrasing expressions in context languages English: cloze synonyms or equivalents tool recent words travelling Business English English as lingua franca hard-idioms the English language travelling musicals dialects rephrasing expressions from text cloze origins Englishes 	<ul style="list-style-type: none"> inversion of the subject and verb passive (it is said that) ing form 	<ul style="list-style-type: none"> identifying information from texts True/False exercises analyse different types of texts commenting on the contents of texts analysing book covers from a cultural point of view giving opinions on the topic identifying verb forms writing about a memorable experience rephrasing writing: learning English True/False group work: recalling experiences about language finding missing excerpt matching topics with paragraphs True/False discussing about online chatting searching for information in the text paraphrasing expressions from the text analysing photograph commenting on the topic: British reality ordering events speculating about recent language acquisition finding missing excerpt finding evidence in the text discussing statements speculating about the title answering questions about each paragraph matching sentence parts commenting on musical posters searching for information about musicals listening for specific information commenting on situation filling gaps rephrasing completing sentences commenting on situation cloze rephrasing research: Portuguese dialects rephrasing sentences from text matching extracts and origins filling in chart completing sentences summarising

UNIT 2 # CITIZENSHIP AND DIVERSITY

TOPICS	LEAD IN	TEXTS	PAGES	TEXT TYPES	VOCABULARY	GRAMMAR	SKILLS/ACTIVITIES
1. THE UNIVERSAL DECLARATION OF HUMAN RIGHTS			60	<ul style="list-style-type: none"> official document graphs/statistics interview speech quotations 	<ul style="list-style-type: none"> human rights civil rights equality racism/discrimination immigration/asylum 		<ul style="list-style-type: none"> identifying text types finding information in texts analysing a song/an advert answering a quiz building a word chain
	1. Big issue: Human Rights		70	<ul style="list-style-type: none"> audio text radio interview 	<ul style="list-style-type: none"> human rights listening for the gist 		<ul style="list-style-type: none"> listening for the gist listening for specific information
	2. Prison Stories		71	<ul style="list-style-type: none"> short story (extract) 	<ul style="list-style-type: none"> prison different types of crime 		<ul style="list-style-type: none"> matching words and meanings creating a story finding specific information answering questions paraphrasing expressions from text identifying similes style: analysing the writer's narrative style
1. THE UNIVERSAL DECLARATION OF HUMAN RIGHTS			75	<ul style="list-style-type: none"> online journal article 	<ul style="list-style-type: none"> racism/discrimination 	<ul style="list-style-type: none"> passive verbs with two objects 	<ul style="list-style-type: none"> analysing adverts explaining the title identifying the main idea
	4. Interview with Maya Angelou		79	<ul style="list-style-type: none"> transcript of radio interview 	<ul style="list-style-type: none"> racism/discrimination equality 		<ul style="list-style-type: none"> gap-filling answering questions selecting information from text paraphrasing expressions from text
	5. Woman's March to Equality		83	<ul style="list-style-type: none"> headlines and summaries of newspaper articles official message 	<ul style="list-style-type: none"> equality civil rights collocations: work 	<ul style="list-style-type: none"> shift only 	<ul style="list-style-type: none"> style: rhetorical devices writing: speech
2. MOBILITY AND DIVERSITY	6. Not One of Us		88	<ul style="list-style-type: none"> audio text: song 	<ul style="list-style-type: none"> discrimination immigrants 		<ul style="list-style-type: none"> completing sentences gap-filling debate: the role of women in society
	7. Fortress Europe		90	<ul style="list-style-type: none"> newspaper headlines online journal article 	<ul style="list-style-type: none"> immigration/asylum refugees adjectives ending in -ical 		<ul style="list-style-type: none"> analysing a magazine cover listening for specific words
	8. Long Nights, Low Pay and No Pay		95	<ul style="list-style-type: none"> advertisement newspaper article 	<ul style="list-style-type: none"> immigration illegal immigrants cultural assimilation 	<ul style="list-style-type: none"> verb tenses revision 	<ul style="list-style-type: none"> answering questions about grammar issues
	9. Notes from a Big Country		99	<ul style="list-style-type: none"> weekly newspaper column 	<ul style="list-style-type: none"> immigration the natural world 	<ul style="list-style-type: none"> phrasal-prepositional verbs 	<ul style="list-style-type: none"> answering a questionnaire multiple choice analysing the tone of the text gap-filling

UNIT 3 # DEMOCRACY IN A GLOBAL ERA

TOPICS	TEXTS	PAGES	TEXT TYPES
	LEAD IN	108	<ul style="list-style-type: none"> • dictionary entry • quotations • essay extract • map • facts • argumentative text • statistics table • bar graph
1. GLOBALIZATION AND WEALTH DISTRIBUTION	1. The Lexus and the Olive Tree	121	• extract from essay book
	2. Hug your Customer	127	• online newspaper article
	3. As Consumerism Spreads, Earth Suffers	131	• audio text
	4. Hold the Fries	135	• magazine article
	5. Faces of Globalization: Factory versus Farm	135	• magazine article
2. DEMOCRACY IN A NEW AGE	6. Wars on Africa's Wealth	149	<ul style="list-style-type: none"> • survey results • graphs • diagrams
	7. For a Better World	151	• audio report on event

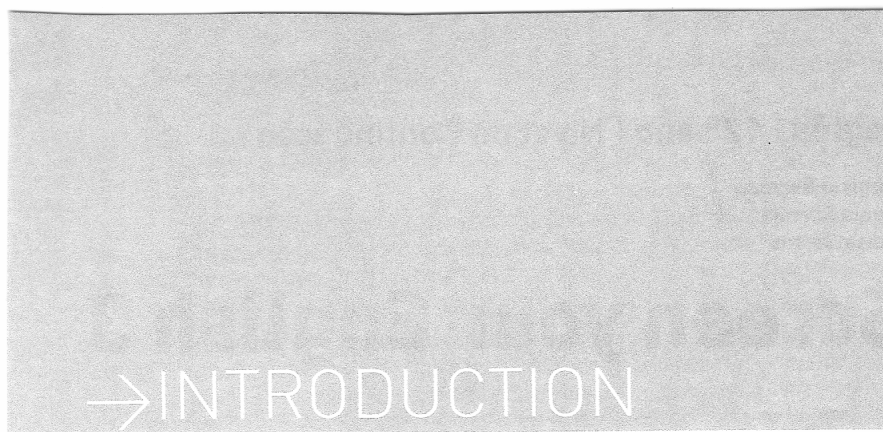
VOCABULARY	GRAMMAR	SKILLS/ACTIVITIES
<ul style="list-style-type: none"> • cultural globalisation • economic globalisation • democracy • world issues • corporate powers • participation and civil aid 	<ul style="list-style-type: none"> • education and democracy • clothing • similes • idioms • statistics • collocations 	<ul style="list-style-type: none"> • identifying types of texts • matching subtopics with texts • questionnaire • finding evidence • completing sentences • matching sentence parts • paraphrasing expressions • commenting on slogans
<ul style="list-style-type: none"> • globalisation • communications 		<ul style="list-style-type: none"> • wordpuzzle • odd one out • gap filling • vocabulary multiple choice • matching expressions with meaning • building sentences from words given • cloze • matching collocations
<ul style="list-style-type: none"> • clothing • work • corporate powers • marketing strategies 		<ul style="list-style-type: none"> • matching paragraphs with titles • listing main ideas and supporting details • analysing title • matching expressions with meanings • identifying word function
<ul style="list-style-type: none"> • consumerism • environment • economy 	<ul style="list-style-type: none"> • phrasal verbs / prepositional verbs 	<ul style="list-style-type: none"> • analysing photograph • speculating about the title • answering a question about each paragraph
<ul style="list-style-type: none"> • corporate powers • fast food and health problems 	<ul style="list-style-type: none"> • genitive 's 	<ul style="list-style-type: none"> • listening for a purpose • filling gaps • completing sentences
<ul style="list-style-type: none"> • working conditions • trade • globalization 	<ul style="list-style-type: none"> • idioms 	<ul style="list-style-type: none"> • analysing words and photographs • speculating about title • matching questions with answers • questionnaire • giving opinion on food and beauty products
<ul style="list-style-type: none"> • wealth and poverty • war • world issues • statistics 	<ul style="list-style-type: none"> • verbs + preposition 	<ul style="list-style-type: none"> • spotting and correcting wrong words • chart filling • gap filling
<ul style="list-style-type: none"> • music festivals • charities • shows • world issues 	<ul style="list-style-type: none"> • adjectives + preposition 	<ul style="list-style-type: none"> • vocabulary multiple choice • match words and meanings • building similes • filling gaps • producing similes • style: similes
		<ul style="list-style-type: none"> • deducing from text • searching for equivalents in the text • gap filling
		<ul style="list-style-type: none"> • discussing TV newscasts • identifying types of graphs • filling gaps • research: Africa – main issues
		<ul style="list-style-type: none"> • discussing the relationship between music and world issues • reporting/researching about music festivals • listening for specific purposes
		<ul style="list-style-type: none"> • True/False • gap filling • questionnaire

2. DEMOCRACY IN A NEW AGE	8. Action without Borders	153	<ul style="list-style-type: none"> • homepage • online newspaper article 	<ul style="list-style-type: none"> • volunteering • work • world causes 	<ul style="list-style-type: none"> • analysing homepage • discussing intervention • True/False/Not Mentioned • finding evidence 	<ul style="list-style-type: none"> • completing sentences • vocabulary multiple choice • debate: volunteering • writing: volunteering work
	9. Youth Decide	157	<ul style="list-style-type: none"> • diagram • online article • survey • survey conclusions 	<ul style="list-style-type: none"> • intervention • youth civic involvement • democracy • slogans 	<ul style="list-style-type: none"> • discussing adverts and postcards online • commenting on slogans • finding missing information from the text 	<ul style="list-style-type: none"> • answering survey questionnaire • analysing conclusions from survey • gap filling
	10. Rise up my Fellow Teens	161	<ul style="list-style-type: none"> • magazine article • histogram 	<ul style="list-style-type: none"> • family • youth involvement • democracy 	<ul style="list-style-type: none"> • discussing home issues • speculating about title • answering a question about each paragraph • multiple choice • vocabulary multiple choice 	<ul style="list-style-type: none"> • writing: youth and democracy • speculating about words • anticipating text contents • paraphrasing expressions from text • filling gaps

UNIT 4 * CULTURES, ART AND SOCIETY – 1950s-1990s

TOPICS	TEXTS	PAGES	TEXT TYPES	VOCABULARY	GRAMMAR	SKILLS/ACTIVITIES	
CULTURAL AND ARTISTIC BREAKTHROUGHS IN THE '50S AND BEYOND	LEAD IN	170	<ul style="list-style-type: none">novel extractpoemmagazine articleessayquotationsencyclopaedia entrypostersCD coversong lyricsmovie synopsisextract from homepage	<ul style="list-style-type: none">artcultural featuresmoviesmusicpaintingfashion		<ul style="list-style-type: none">matching texts extracts with types of textrecognising visual characteristicsmatching sentence partsdiscussing personalitiesTrue/Falsesentence completionquestionnairecontextualising wordsproducing sentences from wordscloze	
	1. The Beat Generation and post-war America	183	<ul style="list-style-type: none">audio interviews	<ul style="list-style-type: none">the Beat generationcounter-cultureslang		<ul style="list-style-type: none">listening for specific informationgap fillingsummarizing	<ul style="list-style-type: none">matching collocationsproducing thematic titlesword puzzle
	2. On the Road	185	<ul style="list-style-type: none">novel extract	<ul style="list-style-type: none">slangcounter-cultureidioms	<ul style="list-style-type: none">double comparative	<ul style="list-style-type: none">speculating about the titlediscussing three topicssearching for information in the text	<ul style="list-style-type: none">questionnairecompleting sentencesparaphrasing
	3. Hair	189	<ul style="list-style-type: none">song lyricsreport	<ul style="list-style-type: none">musicmovies	<ul style="list-style-type: none">reported speech	<ul style="list-style-type: none">discussing the sixtieslistening to songgap fillingcommenting on lyricsresearch: rock n'roll; literature of the 60s and 70sordering facts and eventstable filling	<ul style="list-style-type: none">questionnaireparaphrasing expressions from textrevising vocabularyresearch: rock n'roll; literature of the 60s and 70sreporting statements
	4. A Brush with the Hawk	195	<ul style="list-style-type: none">extract from essay	<ul style="list-style-type: none">artCharacteristics of artwork			<ul style="list-style-type: none">discussing the role of visual effects on mindanticipating readingskimming through text to find out informationsearching for information about topicsTrue/Falsematching verbs and meaningsbrainstormingcloze
NEW IDEAS AND PHENOMENA IN AN EVOLVING SOCIETY	5. Sing	199	<ul style="list-style-type: none">extract from travel book	<ul style="list-style-type: none">aloriginal art and culturesymbols	<ul style="list-style-type: none">double genitive	<ul style="list-style-type: none">discussing statementmultiple choicequestionnaire	<ul style="list-style-type: none">finding equivalentswriting: dialoguegap filling
	6. What's This?	204	<ul style="list-style-type: none">extract from essay	<ul style="list-style-type: none">paintingartworkaesthetic emotions		<ul style="list-style-type: none">analysing photographtable fillinggiving opinion about cultural expression	<ul style="list-style-type: none">sentence completionword definingoppositesdebate: abstract art
	7. Virtual Unreality	209	<ul style="list-style-type: none">extract from online essay	<ul style="list-style-type: none">headlinesmediaTV	<ul style="list-style-type: none">family relationships	<ul style="list-style-type: none">future perfect	<ul style="list-style-type: none">searching for information in the textinterpreting newspapers headlinesspeculating about an expressionfinding evidencematching sentence partsvocabulary/multiple choice
	8. Smells Like Teen Spirit	215	<ul style="list-style-type: none">song lyrics	<ul style="list-style-type: none">musicteenagersmoods			<ul style="list-style-type: none">presenting research work in classlistening to songanalysing song lyricsTrue/Falsecommenting on author's intentionmaking new words using suffixescrossword puzzle

Screen 3 - Livro de Exercícios



SCREEN YOUR ENGLISH 3 encontra-se dividido em quatro secções:

→ VOCABULARY

Exercícios de aplicação e ampliação do léxico organizado em campos semânticos.

→ GRAMMAR

Exercícios de aplicação das estruturas gramaticais, ordenados por ordem crescente de dificuldade (de * a ***).

→ WRITING SKILLS

Actividades de produção de texto segundo modelos e após análise das diferentes fases do processo de escrita.

→ SEARCH THE WWW

Projectos baseados em pesquisa de sites relacionados com os tópicos tratados nas quatro unidades.

2005 - LIVRO AUXILIAR

ISBN 972-0-40448-5

Execução gráfica: Bloco Gráfico, Lda. • R. da Restauração, 387 4050-506 PORTO • PORTUGAL

Lesson 1

Warm up activity

1. How would you describe these languages? Match the languages to the adjectives in the box.

English	French
Italian	Portuguese Chinese
German	Russian Greek
Norwegian	Spanish

<i>romantic</i>	<i>agressive</i>	<i>funny</i>
<i>posh</i>	<i>harsh</i>	<i>clear elegant</i>
<i>lovely</i>	<i>useful</i>	<i>arrogant</i>
<i>intimidating</i>	<i>difficult</i>	<i>noisy</i>

2. The YouTube video [35 accents in the English language](#) is an attempt to show a series of accents of native and non-native speakers of English. Which ones sound familiar? Make some notes on how these specific ones sound to you

Accents	Notes	Accents	Notes
1 General American		17 Irish	
2 NY City		18 English	
6 Redneck		20 Cockney	
9 California Surfer		25 Italian	
10 California Valley Girl		26 Spanish	
12 Transatlantic 1940's		27 Philipino	
14 Canadian		33 Arabian	
15 Mexican		34 Indian	
16 Jamaican		35 Kenyan	

3. Watch the following YouTube video *Fox News and Black English* on the topic African American Vernacular (AAVV) which you have just learnt about. Then read the following comments posted on YouTube and divide them into:

✓ **Opposes**

✓ **Agrees**

(the comments were not edited and therefore contain some spelling mistakes)

As a culture, we Blacks in this country always find a way to feel victimized even when things are being done for our own benefit. It's ok to speak ebonocis with your friends but it's more important to be able to differentiate that from proper grammer. It's good to know how to speak appropriately when the right time arrives.

[biggestfoot2011](#) há 1 ano 44

Whether it's /æsk/ or /æks/ is irrelivent - the sounds are abitrary. What matters is when the richer socioeconomic group uses one and the poorer uses another. Anyone hoping to transcend these borders has to pronounce it the "right" way if they want to integrate into the "higher" group. Whether or not skin tone correlates to a class structure doesn't matter. Change class markers to change class. Skin isn't a definite class marker andcan't be changed - language sure as hell is, and should be.

I wish there were more guys like this trying to teach our youth. Sadly, I'm glad that this guy is black himself, simply because if it were a white guy trying to teach black students proper grammar, he or she would be heavily criticized and possibly deemed a racist.

It's not necessarily a race thing, It's more of a poverty problem with the lack of quality education. I'm Mexican and i grew up in the ghetto, very few Mexican, black, or white trailer kids spoke properly.

I commend this man.

[LaenPvP](#) há 1 ano 3

Exactly. I would never hire someone who came to a job interview and spoke like Eminem. I can't believe how many people are defending ebonics. It's not a seperate language. It's a bastardization of an existing language.

[TomatoeAssassin](#) há 1 ano

I think the appropriate strategy is to teach black children how to speak standard american english as a separate variety. this can be done by enforcing it in the classrooms but they are free to use afro american vernacular english at thier homes and neighbourhoods. in my country, we have the same problems. we have two varieties of english, singlish and standard singapore english.

[fragilez](#) há 1 ano

Ebonics and 'bad grammar' are totally different things. Ebonics has regular, consistent grammar just the same as white English, people just think white English is better because white people speak it.

[elphish12](#) há 1 ano

4. Do you agree with children attending these classes? Account for your answer.

5. Vocabulary

5.1 Match the AAVV words to their meaning

- | | |
|-------------|-------------------------------|
| ➤ Aight | to understand |
| ➤ Bogus | flashy jewelry |
| ➤ Dig | rather poor area |
| ➤ Bad | really good |
| ➤ Roll up | clothing |
| ➤ Gagsta | short form for <i>alright</i> |
| ➤ Bling | \$100 bills |
| ➤ Hood | show up somewhere |
| ➤ Benjamins | gangster |
| ➤ Threads | fake |

6. Grammar

6.1 Can you guess what these sentences mean? Can you rewrite them in the variety of English you've learnt?

e) YOU CRAZY!

f) SHE MY SISTER

g) AIN'T NO COP GONNA PUT HIS HANDS ON ME

h) SHE WRITE POETRY

i) WE GOT A GUN SOUND LIKE A BEE

6.2 Find examples in the previous exercise of some features of AAVV:

- ✓ General negation indicator
- ✓ Absence of relative pronoun
- ✓ Present tense verbs uninflected (no –s in the present tense 3rd person singular)
- ✓ Dropping of be forms

7. Writing

Having in mind the following statement, comment on the social, academic and professional implications of using a non-standard variety of the English language.

Generally, the variety spoken by the socially dominant group, which normally includes the rich and powerful, as well as the educated elite, has the most prestige (...). In contrast, the varieties used by the people of lower social status, such as the poor and the uneducated, are tagged as non-standard, sometimes derogatorily as substandard synonymous with words such as bad, corrupt, and offensive. Such a standard-nonstandard division is basically a reflection of social inequality.

(Lick, H.C. and Alsagoff, L., *“Is Singlish Grammatical? - Two Notions of Grammaticality”*)

Lesson 2

1. Warm up activity

1.1 Watch the YouTube video *Singlish 21 Speak Proper English Campaign*. Take down the 3 myths associated to Singlish:

- _____
- _____
- _____

2. Reading

2.1 Fill in the blanks with the appropriate word from the box

varieties	education	bilingual	widespread	rules
identity	government	international	emerge	
point of view	legal system	media		

In the 1950's a (1) _____ educational system was introduced

in Singapore, with English, used as a unifying and utilitarian medium alongside Chinese, Malay, or Tamil. However, English remained the language of the (2) _____ and the (3) _____ and retained its importance in (4) _____ and the (5) _____. (...) There is also evidence of quite (6) _____ use in family settings. In such an environment therefore, it is not surprising that a local variety (Singaporean English) should have begun to (7) _____. (David Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, 1997 - abridged)

From a linguist's (8) _____, all (9) _____ of English are equal because they are fully systematic and regulated by a set of (10) _____. (...) Whereas local varieties of English in Singapore are often used to express the cultural and national (11) _____ of its inhabitants, Singapore, as a small young country, needs and uses English for (12) _____ purposes and does so at a level that is perhaps unprecedented. (Sandra Lee McKay, *Teaching English as an International Language*, 2002 - abridged and adapted)

3. Vocabulary

3.1 Can you guess the meaning of the following expressions in Singlish?

Singlish	English
Boss, not well today, then meeting how?	
Dis country weather very hot one.	
Can borrow me five dollars or not?	
Cannot leh, I broke arready/already	
You makan already /arready?	
She so pretty, then why she go kill herself, aiyoh!	
We two fre-fren one.	
You got ting ting a little bit, maybe then you get answer	

4. Writing

4.1 “We must also speak **proper English** at school too”.

Given the fact that Singlish is a variety of English, how would you comment on the image Singaporeans have of their own variety, despite this campaign?

5. Speaking

5.1 Read this text about Singaporean English, also known as Singlish:

Thus, Singlish is a valid grammatical variety of English, linguistically equal to any other variety of English. When, however, Singlish was used on a local Singaporean television entertainment program, it led to tremendous controversy, with some Singaporeans urging the authorities to step in and regulate the use of Singlish on television so that children would not speak what they termed “bad English”. Others, however, defended the use of Singlish, claiming that this variety of English was part of the Singaporean identity and that ordinary people could relate to it (Sandra Lee McKay, *Teaching English as an International Language*, 2002)



Class debate:

Discuss the following topics:

- ▶ Should *Singlish* be defended as a part of the Singaporean identity and should people be given the right to use it in every situation? Or is it fair to claim the need to regulate its use?
- ▶ Should all varieties be linguistically equal or should there be a standard to guide and orientate the speakers?
- ▶ If you were given the choice to choose the variety of English to be taught at school, which one would you prefer? Why?
- ▶ Having in mind what you've studied, do you think English is the sole property of its native speakers or is it admissible to develop new varieties, reflecting cultural norms and addressing the functional needs of its speakers?

Soluções da Unidade Didáctica

Lesson 1

1. Resposta livre

2. Resposta livre

3.

3.1 agrees

3.2 agrees

3.3 agrees

3.4 agrees

3.5 agrees

3.6 opposes

4. Resposta livre

5. 1 – F; 2 – J; 3 – A; 4- D; 5- H; 6- I; 7 – B; 8 – C; 9 – G; 10 – E.

6.

6.1

a) You're crazy

b) She's my sister

c) No policeman is going to put his hands on me

d) She writes poetry

e) We've got a gun which sounds like a bee

6.2

✓ General negation indicator – C

✓ Absence of relative pronoun – E

✓ Present tense verbs uninflected – D

✓ Dropping of be forms – A ; B

7. Resposta livre

Lesson 2

1.

- Singlish is a disgrace to their nation because foreigners don't like it.
- If children are exposed to Singlish their English will be degraded.
- Singlish is spoken by lowly educated people.

2.

- 1) bilingual
- 2) government
- 3) legal system
- 4) education
- 5) media
- 6) widespread
- 7) emerged
- 8) point of view
- 9) varieties
- 10) rules
- 11) identities
- 12) international

3. (sugestões de resposta)

- a) Boss, I'm not feeling well today. When can we meet?
- b) This country's weather is very hot.
- c) Can I borrow five dollars? / Can you lend me five dollars or not?
- d) I can't. I'm already broke.
- e) Have you eaten already?
- f) She was so pretty. Why would she kill herself?

g) We are friends.

h) You have got to think a bit. Maybe then you'll get an answer

4. Resposta livre

5. Resposta livre.

